

СЪВРЕМЕННИЯТ ДИЗАЙН НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА УСЛУГА ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Ваня Сланчева-Банева, автор

Проф. д-р Септемврина Костова, рецензент

На Мария и Ева

Увод	7
1. Парадигма за дизайн на услугата	11
1.1. Индустриалната логика в дизайна на услугата	12
1.2. Методология за разработване на дизайн на услугата	16
1.2.1. Елементи на дизайна	17
1.2.2. Контекст на разработването на дизайна	19
1.2.3. Разработване на дизайна и проследяване на взаимодействието между участниците	22
1.3. Интегриране на клиента в дизайна на услугата	26
1.3.1. Екипното преподаване и интегрираното представяне на учебното съдържание	31
2. Моделиране на процеса на образователната услуга във висшето училище	38
2.1. Маркетингов процес на образователната услуга	43
2.1.1. Практическите аспекти на маркетинговия процес на услугата	53
2.2. Маркетингов процес на академичното занятие	57
2.2.1. Огледален маркетингов процес на академичното занятие	62
2.2.2. Изграждане на предметна среда за обучаването	71
2.2.3. Обучаването като обмен на учебното съдържание	76

3.	Съвременният дизайн на образователната услуга във висшето училище	79
3.1.	Маркетингова система на академичното обучение като образователна услуга	80
3.2.	Съвременният дизайн за съвместното производство на академичното обучение	84
3.2.1.	Предложение за дизайн	84
3.2.2.	Роли на участниците и комуникация между тях	89
3.2.3.	Сценарии за дизайн на академичното обучение	98
3.3.	Съвременният дизайн на академичното обучение	106
	Заклучение	112
	Библиография	115

Увод

Монографията, която тук предлагаме, търси отговор на някои от въпросите, които си задава младият преподавател във висшето училище. Както много свои колеги, и той работи с различни студентски аудитории от бакалаври и магистри в различни висши училища. Безспорно за него това е необходим и безценен опит, без който не би могъл да е преподавател. В ролята на млад инструктор той е пряк участник в образователната услуга и е отговорен за академичното обучение на студента. Докато расте като специалист, трябва да създава, адаптира и обновява учебното съдържание по водената от него дисциплина, за да осмисля аудиторната заетост на студента.

Като пряк участник в академичното обучение, младият преподавател е свидетел и на печалния факт, че напоследък висшето училище все повече губи от позицията си на основна ценност за студента. И каквото и да предприема, за да спре това, институцията висше училище остава играч в „позиционна игра“, в която младият преподавател отбранява сам себе си, а студентът просто „минава на друга дъска“ в играта.

Идеята, с която отваряме тук темата за дизайн на образователната услуга във висшето училище, дойде от необходимостта да бъде актуализирано тъкмо взаимодействието между преподавателя и студента в академичното обучение. Нужно бе да видим новите начини за комуникация между тях и новите им роли в този дизайн. Имахме нужда от модел, чрез който да провокираме студента към по-осезаемо присъствие в учебната зала, към по-голяма активност и ангажираност в учебния процес.

Целта, която си поставяме, е да разработим модел на съвременния дизайн на образователната услуга във висше-

то училище, който е опрян на съвместното произвеждане на услугата – с участието и на преподавателя, и на студента, в което студентът да е съ-создател на стойност на академичното обучение. Надяваме се, като го предложим, да покажем общата полза от създаването на стойност на услугата чрез общо участие в нейното съвместно производство.

Затова и *предметът* на настоящата разработка е дизайнът на услугата с акцент върху два от важните му елементи: „процес“ и „предметна среда“. В блок-схема предлагаме маркетингов процес с точките на взаимодействие между преподавателя и студента, отбелязани като конкретни микросъбития или дейности в този процес. Формулираме и практическите аспекти в маркетинговия процес, за да определим етапите в процеса, на които от евентуална грешка или неадекватно предоставяне на услугата тя може да се провали както по форма, така и по смисъл. Това налага в процеса да не се допуска асинхронност при обмена на информация между преподавателя и студента и действията им да бъдат уеднаквени с оглед на гладкото протичане на процеса. Средата на осъществяване на процеса, а именно – залата за провеждане на занятията, също е обект на вниманието ни при търсенето на подходящ интериор, който да улеснява процеса на съвместното производство и съ-сздаването на стойност на обучението и така да обезпечава модела за съвременен дизайн на услугата.

Във взаимодействието между преподавателя и студента за съвместното производство включваме и нов участник в академичното обучение – представител на бизнеса. Освен с подбор на задачи и казуси от практиката, той участва с различни роли във възприетата в дизайнната практика на екипното преподаване. Така че *субектът* на работата ни е колективен: от преподавателя, практика и студента, равнопоставени в процеса, а *обектът* е учебното съдържание. С други думи, процесът на съвместното производство на академично-

то обучение като услуга е за нас тъждествен на съвместното подготвяне и представяне на учебното съдържание от тримата участници в тандем.

Методът, който използваме тук, за да създадем условията, необходими за конкретно проучване на субекта на разработката, е моделирането. В работата си вървим „от дизайн към проучване“, тъй като за нас е важен резултатът, който да бъде условието както за емпиричното проучване, така и за евентуалното коригиране на модела на дизайна. Съзнателно сме облекнали текста си на тази постановка, защото моделирането на дизайна на образователната услуга изисква и търси да има за ориентир онова, което *трябва да бъде*, а не това, което *е* (статуквото).

Задачите, които искаме да решим с монографията, са:

- да определим методологията за разработване на съвременния дизайн на образователната услуга с оглед на взаимодействието между участниците в него;
- да моделираме маркетинговия процес и оптималния интериорен дизайн на предметната среда, които да обезпечават процеса;
- да определим ролите и комуникацията между участниците в процеса, за да проектираме в сценарии възможното изпълнение на дизайна на услугата.

Съобразно с тези задачи материалът е разпределен в три глави.

Глава първа представя методологията за разработване на модел на дизайна на услугата. За важни етапи в работата методологията посочва определянето на контекста на дизайна – условията и участниците, и проследяването на взаимодействията между тези участници чрез моделиране процеса на съвместно производство на услугата.

Глава втора съдържа огледален маркетингов процес на академичното занятие, в който се осъществява съвместното

производство на учебното съдържание и чрез който по метода на индукцията е моделиран като цяло процесът на обучението.

Глава трета предлага, с помощта на маркетинговия процес на занятието модел на съвременния дизайн за съвместното производство на академичното обучение. Моделът е разработен в двата противоположни варианта – със и без представител на бизнеса на занятието, т. е. със или без екипно преподаване при запазен синхрон между действията на преподавателя и на студента. Описани са ролите на колективния субект в съвместното производство; представена е архитектурата на съ-създаването на стойността; с помощта на личностен анализ (persona analysis) на студента са разработени и четири сценария за възможното изпълнение на дизайна.

Тази книга е предназначена за академичната общност, най-вече в лицето на колегиума, заинтересовано от промяна на статуквото и без компромис към критериите и стандартите за висше образование: с предлагания съвременен дизайн на образователната услуга във висшето училище бихме искали да станем обект на тяхното внимание. От една страна – защото съвременният дизайн изисква подобряване на съществуващата институционална инфраструктура за осъществяване на проекти за екипно обучение с участието на бизнеса, и от друга – защото дизайнът, като интердисциплинарен в същността си, зависи и от автономното му изпълнение с водещото участие на преподавателския състав.

Монографията „Съвременният дизайн на образователната услуга във висшето училище“ адресираме и към бизнеса. Тя е нашият идеен проект за сътрудничество „академия – бизнес“ на ниво екипно обучение на студента в академична среда.

1. Парадигма за дизайн на услугата

Конкурентна борба бизнес организациите често водят за по-големи възможности да работят на местно ниво, развивайки наложени от контекста умения и знание. С преместването на фокуса от глобалния в локалния социокултурен контекст за конкуренцията се очертава нова стартова линия: докато пазарите и производствените системи се глобализират, нуждите все още произтичат от културните, социалните и икономическите условия – силно индивидуализирани, но и типично локални. Това означава, че глобализираното индустриално производство ще бъде предизвикано да развие възможностите си както за диференциране на крайния продукт отвъд сегашните модели за сегментация на пазара, така и за масова персонализация.

За да разберем главните предизвикателства, пред които тази ситуация изправя индустриалните системи, трябва да осмислим как през последните десетилетия индустриалната логика е променила ежедневието на потребителя. Всекидневните функции, които в миналото той е вършил сам или в кръга на социалните и семейните си връзки – една неформална икономика, сега се изпълняват от *нещо* или *някого друг* и са вече част от формалната икономика. Логиката „някой друг“ предполага икономическата връзка „покупко-продажба“ да се осъществява между производител и пасивен клиент, т. е. решението за възникнал проблем или появила се нужда да се предлага срещу определена цена, облекчавайки клиента от физическия труд. Този процес на *пасивизация* благоприятства развитието на индустриалното производство. Днес „логиката на пасивността“ важи за всички преживявания, за целия опит на човека в личния му живот. Тя освобождава потребителя от обществена отговорност и намалява

неговата способност да бъде социално активен. Въпреки че е удобна, тази логика е много скъпа, тъй като нейното продължение – към фрагментирано търсене – изисква огромно количество ресурси, за да обслужва адекватно отделните пазарни сегменти. При това парализира способността на потребителя да търси решения на ежедневните си нужди и проблеми. Така че тя има двоен блокиращ ефект – освобождава хората от собствените им задължения и отговорности и ги прави неспособни да действат. Това, което *сега* потребителят си спестява като физическо усилие или време, в *бъдеще* го плаща с изгубено знание и умения; и ще се нуждае от все повече и повече услуги и продукти, търсейки навън решенията, които би могъл и сам да намери. Следвайки логиката на пасивността, потребителят изразява проблемите си под формата на нужди, а и неговото участие в „справянето“ с тях е *post factum* потребно или е минимално – с елементарни усилия.

В последно време засилващата се инертност среща отпор от страна на същите индустриализирани бизнес организации. Необходимостта да балансират значителното разрастване на производството си и фрагментираното търсене премества фокуса на тяхната дейност върху потребителя и те все повече и повече го включват в разработването на нови решения. По този начин масовото персонализиране интегрира купувача в определянето на новите решения, става мост към нова парадигма, в която клиентът е активен участник в разработването на решенията за самия него.

1.1. Индустриалната логика в дизайна на услугата

В това противоречие между индустриализацията на производството и индивидуалните решения за проблемите на клиентите доставчикът има нова роля: да организира

веригата на стойността така, че клиентът да е съ-производител на стойността на тази услуга, а не само пасивен участник „в края“ на процеса на производството. В тази нова роля доставчикът на услугата разширява периметъра на интересите си дотам, където стойността ще се произвежда *съвместно* – далеч отвъд формалните граници, т. е. вън от логическото и физическото пространство. На това място той действа като организатор и методик (*facilitator*) сред другите участници на пазара. Според новия сценарий, в който е отразена основната функция на бизнеса – произвеждането на стойност, организацията доставчик на услугата „изоставя“ водещата си позиция в процеса на създаването на стойност и става част от мрежови процес на промяна. Необходимата „културна и генетична промяна“ [28] ще се изрази в начина, по който бизнесът, обществото и институциите ще се кооперират на местно ниво. Успехът на глобализираните организации вероятно ще зависи и от взаимодействието между доставчика и клиента в пространството и във времето, за да стигнат до „момента на истината“ [28]. Това е моментът на интеракция, в който процесът на съвместното производство на стойност е пространствено и хронологично поставен на едно място, в реално време. „Моментът на истината“, който е точката на контакт между доставчика на услугата и клиента, е назован тук с понятието „среща (взаимодействие) с услугата“ (*service encounter*). Тази среща представлява „дидактичната интеракция между двете страни, всяка от които с поведението си внася своите очаквания, опит, култура, играейки определената роля“ [25]. Срещата може да бъде и комплексна интеракция на различните хора с различните поведенчески, технически и институционални фактори.

Допускането на индивидуални решения във формалното произвеждане и доставяне на услугите поставя акцента върху нуждата от съгласуване както за локалните мрежи от

играчи, така и за включването на клиента на услугата. Разработването на новия подход за планиране и дизайн на услугата, който има и аналогии, и фундаментални различия с логиката на индустриалното производство, тук разглеждаме с оглед на интереса на изучавания субект – клиента.

Този нов подход цели произвеждане на индустриални решения на индивидуализираните и силно зависими от контекста нужди на клиента. За да стане това, доставчикът на услугата, като носител на местното знание и на индивидуалния опит и култура, трябва „да разкомплектова“ услугата и отново „да я сглоби“ в система от взаимодействия, с ясни указания за участниците в нейния процес и за бизнес модела, за разпределянето на ролите и за правилата на поведение. По аналогия с производството, процесът на индустриализация представлява разделяне на процеса на отделните му компоненти, които по-късно могат да бъдат отново събрани в нова система за производство. Това прави знанието експлицитно – лесно преводимо между различни места и точки, с ясно разграничени роли в производството. Къде в този подход остава имплицитното знание – и на този въпрос търсим отговор в настоящата разработка.

Както и процесът на индустриализацията, образователната услуга във висшето училище също изисква ясна индикация коя организация осигурява услугата; кои са участващите пряко или косвено в услугата; кои са правилата за оценка на тази услуга; кои са клиентите и пр. Всички правила организацията трябва да конкретизира съответно във формална образователна услуга, за да създаде условия за повторно произвеждане, доставяне и консумиране на услугата или на части от нея (напр. отделни курсове, програми). При това висшето училище трябва да разработи дизайн, който да репродуцира характерните черти на образователната услуга – както експлицитни, напр. учебното съдържание, така и имплицитни,

напр. знанието по дисциплината, което е компетенцията на преподавателя.

Предизвикателството при разработването на дизайн на услугата днес е, че логиката на повторната употреба в производството не е еднозначно валидна за услугите. Ако на материалното производство основата са механични процеси, на услугите е социалното взаимодействие; услугите са системни по същество и отразяват едновременното действие на външни разнородни фактори. При това вместо предписанието и строгите норми, образователната институция избира отворени стойности, на които да изгради инфраструктурата за произвеждането на услугата. Резултатът от разработване на дизайн на услугата не е фиксиран; по-скоро той е система от компоненти (или модули), които могат да бъдат събирани заедно в различни конфигурации. Подобна отворена структура, която може да бъде дефинирана като „модулна платформа“, помага на участниците във взаимодействието – управленския, преподавателския, административния състав, студентите, представителите от бизнеса – да вземат най-адекватното решение и да развият най-подходящата конфигурация за произвеждане, доставяне и консумиране на образователната услуга в локален контекст.

Целта при възприемането на деиндустриализирана парадигма за дизайн на услугата е да определим такъв модел за дизайн на образователната услуга във висшето училище, чрез който да проверим *тезата*, че:

съвременният дизайн на образователната услуга във висшето училище се опира на образа за съвместно произвеждане на услугата – с участието и на преподавателя, и на студента. Ако такъв дизайн е налице, в произвеждането на услугата те заедно ще създават стойност, която студентът да възприеме, а преподавателят да персонализира с имплицитното знание, адресирано към него.

1.2. Методология за разработване на дизайн на услугата

Изразените по-горе разсъждения очертават рамката за прилагане на осъвременена методология в новата парадигма за индустриалната логика в дизайна на образователната услуга. На новата методология могат да послужат известните методи за разработване на дизайн, напр. моделирането на процеса на услугата чрез блок-схема, но и нови техники, „наети“ от контекста на друга дисциплина и адаптирани, напр. от етнографията – за по-дълбоко проучване на „навиците“ в отделните сегменти. Методологическата процедура, която приемаме тук, ползва инструментариума, необходим ни, за да предприемем, чрез моделиране на процеса на услугата и метода на сценариите, действие за решаване на конкретния проблем – пасивизацията на студента – клиент на образователната услуга. Методологията се състои от: 1) изследване и анализ на контекста и на студента, 2) разработване на концепция за дизайн на услугата и 3) избор на решение.

Отворената структура, необходима за съвместното производство на стойност на образователната услуга, би могла да е плод и на неокончателни решения или на отворени платформи, напр. платформи за е-обучение, които да отделят третата фаза – фазата след осъществяването на студентската „среща с услугата“ (service encounter). Страните в това взаимодействие също са част от дизайна. Освен контактният персонал в лицето на административния, преподавателския и обслужващия състав, важни елементи са студентът и представителят на бизнеса, свързан с дисциплината, която „храни“ услугата. Трябва отделно да се спрем на ролите на тези два елемента: студентът е клиент на образователната услуга и бъдещ пряк участник в процеса на съвместно създаване на стойност, предназна-

чена впрочем за самия него; практикът играе ролята или на доставчик на допълнителна, неакадемична услуга, или на преподавател, когато е част от преподавателския състав. Бидейки организирани в мрежа посредством дизайна на услугата и добра инфраструктура, участниците поемат отговорността да търсят най-подходящото решение относно произвеждането на услугата и на възприетата от студента стойност в който и да е местен контекст или за която и да е индивидуална нужда. Важно е дизайнът да поддържа всеки от участниците с адекватна и на ниво информация и с подходящи стратегии за изпълнение и комуникация. Като „действащи лица“ в дизайна на образователната услуга разглеждаме както особеностите и характерните черти на услугата, така и различните профил, предистория, образование, опит и възраст на участниците. По тази причина, за осъществяване на комуникацията в рамките на създадената система за обучаване, използваме не инструментите за разработване на традиционната производствена система, а различна методология, която си служи с инструментите за първите две фази, и стратегии за изпълнение или комуникация, които да поддържат третата фаза – избора на решение: 1) анализ и интерпретация на контекста; 2) разработване на дизайна и 3) изпълнение на ролите и комуникация. Целта ни е да улесним взаимодействието между участниците по време на срещата им по повод на услугата – академично обучение.

1.2.1. Елементи на дизайна

За да бъдат извършвани, услугите изискват собствена система за производство и доставка. Като система за функциониране тя трябва да бъде разработена така, че по оптималния начин да ги предлага на клиента посредством ефективно работещи процеси от дейности. Постигането на ефективност и

ефикасност на услугата е определящият фактор и за нейния доставчик, и за клиента. Какъвто и да е видът или секторът на услугата, основният въпрос пред доставчика е как услугата да бъде приведена в действие (произведена) и предоставена на клиента, т. е. какъв да бъде дизайнът на тази услуга. Форматите на дизайна зависят от вида на услугата; дори в рамките на една услуга може да има различни подходи към онова, което ще даде най-добрия дизайн. Каквото и да бъде решено, дизайнът по същество е услугата. Таблица 1 представя елементите, с които конструираме дизайна на услугата.

Таблица 1. Елементи на дизайна на услугата

КОНТАКТ С КЛИЕНТА	Колко продължава контактът на клиента с услугата и какво е естеството на всеки контакт?
МИКС НА УСЛУГАТА	Каква услуга ще бъде предоставена по отношение на ширината (броя на линиите на услугата), дължината (броя на услугите в една линия) и дълбочината (разновидностите на отделните линии на услугата)?
МЕСТОПОЛОЖЕНИЕ	Клиентът „отива“ при услугата (Customer-to-Service) Услугата „идва“ при клиента (Service-to-Customer)
ПРЕДМЕТНА СРЕДА	Общ план на магазина, екстериор, интериор, оборудване, цветове; облекло на персонала; превозни средства и косвена комуникация (брошури, бланки, знаци)
ТЕХНОЛОГИЯ	Какъв ще бъде балансът между технология и хора? Как тя присъства в работата на персонала или в консумирането на услугата от потребителя?
ПЕРСОНАЛ	Брой наети; видове персонал – за целодневна или почасова работа; разделение – на персонал от „предната линия“ и „от задната линия“; знания и умения; компетенции

Информация	Каква е желаната информация за управление на услугата? Колко лесно може да бъде получавана? Как се използва информацията? Има ли нива на достъп до нея? Как ще бъде съхранявана?
УПРАВЛЕНИЕ НА ТЪРСЕНЕТО И ПРЕДЛАГАНЕТО	Какви са стратегиите за влияние върху търсенето? Гъвкав ли е капацитетът за посрещане на скоковете в търсенето на услугата (работни графици, система за резервации, контрол на стоките, включени в услугата)?
Процедури	Стандартизирана или индивидуализирана е услугата? Комплексна ли е услугата?
УПРАВЛЕНИЕ И КОНТРОЛ	Каква е системата за контрол и кои са наличните техники за осигуряване на гладко протичане на дейностите и предоставяне на качествена услуга?
ПРОЦЕС НА УСЛУГАТА	Кои са основните и кои допълнителните дейности? Кои са точките на взаимодействие на клиента с услугата и кои са критичните точки? Кои са стандартите на изпълнение?

Източник: Muddie and Pirrie, 2006.

Все по-често, когато изследваме проблема за дизайна на услугата, виждаме, че той бива разглеждан като проблем за дизайна на процеса и на предметната среда (екстериора и интериора) [4]. Бидейки нематериална по същността си, услугата е дейност, изпълнявана и консумирана от хора. Затова тук ще поставим акцента именно върху „трите П-та“ от маркетинг-микс рамката на услугата: „процес“, „предметна среда“ и „персонал и потребители“.

1.2.2. Контекст на разработването на дизайна

Анализът и интерпретацията на контекста се извършват с помощта на маркетинговите инструменти: въпросни-

ци, интервюта и фокус групи. Но за новата роля на участниците, като съ-производители на стойност, е нужно да се изследва социо-културният контекст, в който услугата ще бъде доставяна. За тази цел служат инструментите *картографиране на контекста* и *съставяне на профили* на участниците.

Разработването на дизайн за съ-създаване на стойност се подготвя чрез картографиране на социокултурната рамка, в която влизат, пряко или косвено, участниците, включвани в производството на услугата. За *динамични* фактори приемаме висшето училище като институция, преподавателския, административния и обслужващия състав, представителя на бизнеса и отделния студент, а за *нединамични* фактори – вътрешните процедури, технологии и др. продукти или услуги, използвани в системата за производство и консумация на образователната услуга във висшето училище.

С помощта на картите слагаме акцента върху преките и непреките отношения между „актьорите“ в услугата. Картите показват мрежата, а и потока от информация за взаимозависимостта между различните актьори в системата, съдържат и данни за инфраструктурните и техническите условия. Отправна и крайна точка е клиентът на услугата – студентът, около когото организираме концентрични кръгове. Картите правят възможно идентифицирането на участниците в разработването на решението за произвеждане на стойност, особено на тези в най-близкия концентричен кръг, както и на актьорите, които, макар външни за системата, е възможно да повлияят (и отрицателно) върху вземането на дадено решение.

В настоящата разработка се опираме на потенциала на картографирането за съставянето на процеса на образователната услуга, както и на процеса на академичното занятие, с акцент върху действията на студента като клиент в три фа-

зи: *подготвителна фаза* – студентът се подготвя, след като е решил *какво* да направи, *по време на срещата* – студентът *го* прави – участва като съ-създател на стойността, и *след срещата* – студентът продължава да *го* прави. Тази конкретизация ни позволява да изясним действията, продуктите и допълнителните услуги, съществени за обучението на студента на ниво както на образователната услуга [3], така и на конкретното занятие. Чрез нея откриваме и празнините, несъответствията или точките на грешка, за които можем да търсим нови варианти – за създаване на нова стойност за студента, напр. възможности за редизайн или съкращаване на безполезното време, подобряване на преживяването на студента по време на и извън обучението му, повишаване на ефективността.

Възможността студентът да е активна част от производствената система на образователната услуга изисква съставяне на неговия *профил*, за да се получи по-точно впечатление за неговото влияние и взаимодействията му. Таблица 2 показва възможните критерии, които очертават аналитичната рамка.

Таблица 2. Критерии за съставяне на *профил* на клиента

Цели	Нуждите, които всяка група се стреми да удовлетвори, за да изпълни определени дейности
Ключов проблем	Проблемите, свързани с изпълнението на тези дейности
Стратегия за решаване на проблема	Стратегията, приета като допустима и ефективна за решаване на главните проблеми
Необходими изисквания за прилагане на стратегията за решаване на проблема	Критерии за допустимост и ефективност на стратегиите за решаване на проблема

Съществуваща теория	Теоретичното знание, подпомагащо дейността на всяка група в поставянето на горните цели; изясняване и подбор на проблемите и осигуряване на подходящи стратегии за решаването им.
Подразбиращо се знание	Практика, основана на знанието, на която всяка група разчита, за да определи целите си, да изясни проблемите и да предложи подходящата стратегия за решаването им.
Процедури за тестване	Процедури за оценка на ефективността на стратегията за решаване на проблема
Практика на потребителя	Използвани методи и допустими параметри
Възприети функции заместители	Продукти, услуги или пакети от функционалности, за които всяка група е убедена, че предложената услуга може да ги заменя.
Примерни артефакти	Продукти и услуги, използвани като модели при разработката на нови решения – често произтичащи от възприетите функции заместители

Източник: Morelli, 2009.

С помощта на профила ще създадем *персоната* на студента [8], за да я използваме при създаването на необходимите за дизайна сценарии – т. нар. *случаи за ползване* (use cases).

1.2.3. Разработване на дизайна и проследяване на взаимодействието между участниците

Разработването на дизайна на услугата отчита три важни характерни черти на услугите:

- те са неосезаеми;
- основани са на пряко взаимоотношение между доставчик и клиент;
- клиентът участва в производството на услугата.

Услугата е *неосезаема* поради факта, че тя не съществува преди момента, в който се произвежда и консумира, и че производството и консумацията ѝ стават едновременно. Основният въпрос, който произтича от тази характерна черта, е за управлението на споменатия вече „момент на истината“.

Втората особеност подчертава важноста на *взаимодействието* между клиент и доставчик на услугата, тъй като е зависима от нивото на комуникация – „студент – висше училище“ и/или „студент – преподавател“. Именно тези взаимодействия на студента организираме на всички нива така, че да постигнем най-добрия формат на дизайна.

Третата специфичност прави особено нужна промяната в естеството и качеството на предложението (офертата) от доставчика на услугата [29]. Тази оферта, според нас, трябва да бъде решение не окончателно, а отворено за поддържане на взаимодействието на клиента с услугата, в случая – за инструиране и санкциониране на студента като съ-създател на стойността от страна на преподавателя. Като участник в произвеждането и консумирането на услугата студентът се нуждае не само от експлицитно знание под формата на учебно съдържание, казуси, предписани инструкции, а и от имплицитно, което именно ще го провокира да мисли креативно и продуктивно [1], и студентът трябва да е наясно с това. Носител на имплицитното знание е единствено преподавателят, като модел за целостта на знанието по дисциплината. Той е компетентен по дисциплината в нейната цялост и затова може да персонализира знанието – в съзвучие с нуждите и способностите на студента – с помощта на въпроси, конкретни задания, индивидуални консултации, както и да санкционира според научните критерии смелите опити на студента и пр. Имплицитното знание е *негативният образ* на разбирането, което остава непостижимо за студента, докато работи сам, без да има помощта на преподавателя.

Дали ще получим адекватен дизайн за образователната услуга, зависи от това как и доколко при планирането му сме взели под внимание тези три, целево посочени, характерни черти на услугата. По тази причина използването на блок-схема за съставяне на процес на услугата е фундаменталният инструмент, с който ще организираме дизайна на услугата.

Обикновено разработката на дизайн следва избрана от доставчика на услугата методология, която отчита както функционалните елементи на услугата, така и нейните качествени характеристики. Често използвани техники са: „Комплексно управление на качеството“ (*Total Quality Management*); „Структуриране на функцията на качеството“ (*Quality Function Deployment*), т. е. съчетаване на изискванията на клиента с характерните черти на услугата; „Планиране на капацитета“ (*Capacity Planning*); „Дефиниция за интеграция при моделиране на функциите“ (*Integration Definition for Function Modelling*), на които се опира разработката на дизайн за функционалност на услугата, вкл. помещаването на услугата (интериора).

Въпреки приложимостта си, упоменатите методи имат общ недостатък – фокусът им е в организацията доставчик (за чиято структура тук приемаме, че е добре дефинирана), а клиента разглеждат „по подразбиране“, само като „получател“ на услугата и така го обричат на пасивност. Ефективната прагматична рамка дава на клиента активна роля при определянето на персонализираното решение – в нея отговорността за част от произвеждането на услугата е прехвърлена от доставчика към клиента [25].

Определянето на качествения подход към процеса на услугата става успешно, ако разработим ориентирани към дизайна *сценарии*. Методът на сценариите се прилага за симулиране на фактическото положение, което възниква при даден проблем – симулиране по начин, че да даде

прогнози за това положение и проблемът да бъде изследван *сега* чрез поглед в *бъдещето* му [22]. Като *проспективен* метод [14] той служи за: *изследване* на взаимовръзките между ключови за изучаваната система променливи; *определяне* на участниците; *описване* на възможното развитие на системата, съобразено с вероятната еволюционна посока на ключовите променливи, и възможното поведение на участниците. Посредством сценариите разработването на дизайна на услугата може да бъде в посоката, *желана* от доставчика и *очаквана* от клиента. Такъв дизайн може да осигури *изпитан* процес на взаимодействие на клиента с услугата, в който клиентът да участва и като „подател“, а не само като „получател“ на услугата. Дизайнът по сценарий отчита, освен промените в поведението на клиента, и влиянието на факторите на външната за доставчика среда. Това дава шанс за отговор на предвидените в сценария вероятни събития, в случай че се сбъднат [9]. Така дизайнът, който планира активното участие за клиента, създава благоприятна почва за съвместното производство и създаване на стойност на услугата.

Сценариите могат да определят и посоката на действие на малка група от клиенти, като в планирането на дизайна бъде взето предвид както взаимодействието между установените фактори, така и тяхното влияние върху клиентите. След като изберем важните за услугата фактори, съставяме карта и по нея определяме основните специфики за всеки сценарий. Тези сценарии развиваме във вид на концепции. За описването на най-важните етапи и ситуации в даден сценарий за дизайн на услугата можем да си послужим със „случаите (вариантите) за ползване“.

Сценариите и случаите са добри методи за включване на различни участници в разработката на дизайна. Клиентът и доставчикът на услугата могат да допринесат за разработ-

ването им, като изложат разбираемо своите позиции и изисквания. Дизайнът подпомага съвместното им участие, като предлага адекватно и чрез разговори представяне на сценариите и случаите, уточнява всяка фаза в процеса на услугата и дава информация за ролите и отговорностите на участниците „зад“ линията на видимост.

Техниката, с която работим, за да отразим изпълнението на ролите и комуникацията между участниците – преподавател, студент и представител на бизнеса, са тези „случаи за ползване“: чрез тях определяме „архитектурата“ на продукта и на процеса и тях ще разгледаме подробно в т. 3.

1.3. Интегриране на клиента в дизайна на услугата

Началото на XXI век внася промяна в разбирането на фирмите за създаването на стойност. Днес клиентът вече е „съ-производител“ или „съ-създател“ на стойност. Принос за това има логиката на пазара, в който доминират услугите. В резултат приносът на клиента в процеса на съвместното създаване на стойност вече е важен управленски въпрос. При това създаването на стойност, в по-широкото му тълкуване, също влияе върху консумирането на услугата от крайния клиент. Ако създаването на стойност е залегнало както в *съвместното производство* (co-production), така и в потребяването на услугата, организациите доставчици трябва не само да дадат много точно обяснение как клиентът да използва процеса на съвместното производство, но и да разберат как този процес действа в самите тях.

За целта различните страни неминуемо трябва да координират действията си, когато се свързват за съвместно създаване на стойност. Участията на двете страни в проце-

са трябва да бъдат координирани, т. е. последователността от действия и на доставчика, и на клиента трябва да бъде уеднаквена, вкл. и защото информацията се разпределя асиметрично между тях като участници в процеса. Това предотвратява рязкото увеличение на операционните разходи по процеса. Единият от пътищата към уеднаквяване на действията на клиента с тези на организацията е прилагането на *сценарии за поведение* (scripts) [12], които отразяват гледната точка на клиента за процеса на създаване на стойност. При това трябва да се отчита, че създаването на стойност е интерактивно по своята същност и това отграничава услугата от материалния продукт. Следователно, интегрирането на клиента във фирмения процес на създаването на стойност е специфична черта на услугата, тъй като участието на клиента влияе върху *целия* процес на създаване на стойност.

Това е ръководното начало за *кооперативно* създаване на стойност на всеки етап от процеса на услугата. Все пак етапът на съвместното производство си остава най-силният контакт между доставчика и клиента. Именно той е ядрото на съ-създаването на стойност.

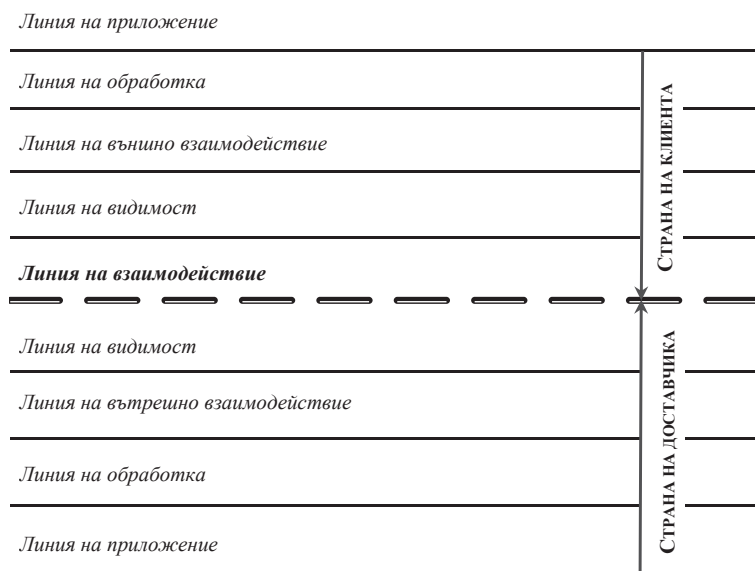
„Съвместно производство“ означава вграждане на клиента в автономния за доставчика производствен процес, а „съ-създаване на стойност“ – интеграция на доставчика в автономния за клиента процес. Тази отлика налага въпроса кой осигурява основните ресурси и кой поема контрола и отговорността за процеса. В съвместното производство организацията доставчик на услугата притежава контрола и поема отговорността, но тя се сблъсква с влиянието на разнородните фактори от външната среда, т. е. с неопределеността на средата. Един такъв външен фактор е промяната в поведението или нагласата на клиента. Затова по-голямото участие на клиента в създаването на стойност в процеса на съвместното производство подобрява управлението на процеса [28].

Като взаимодействие между клиента и доставчика, съвместното производство има връзка с по-общата идея за съ-създаването на стойност, в която „опитът на клиента в съ-създаването става истинската основа на стойността“. „Съвместно производство“ е по-подходящ термин за клиентския процес, тъй като то е последователност от дейности на клиента в контекста на създаването на стойността. Ранните модели на производствените процеси посочват как доставчикът да привлече клиента за концепцията си относно процеса, а за клиента понастоящем няма еднозначно определен модел, указващ дали и при какви условия той може да формира своя концепция за съвместно производство. Във всеки един случай по време на процеса клиентът се нуждае от ръководство и съвет.

За доставчика е също толкова важно и съставянето на план-чертеж на услугата (service blueprint) [18], т. е. процесът на услугата, разработен в блок-схема. Чрез блок-схемата на услугата доставчикът цели да увеличи прозрачността на процеса, в който се създава стойността в нейната цялост, като картографира всички дейности и ги подрежда според тяхната приближеност до тези на клиента. Така блок-схемата помага на доставчика да открие дали може *автономно* да внедри конкретни дейности или подпроцеси и в кои точки от процеса, *независимо* от мнението и участието на клиента. Ето защо изготвянето на схема на процеса, в който се създава стойност, е фундаментален етап от дейността на ориентираната-към-клиента бизнес организация в сектора на услугите. Клиентът, от своя страна, като активен участник в създаването на стойност, също споделя отговорността за крайния резултат от процеса, критерий за който е качеството и добавената стойност. Следователно, стойността и доставчикът, и клиентът създават заедно и едновременно, тъй като и двете страни имат полза от това коопериране.

Традиционното разглеждане на тази парадигма подценява вероятността от асиметрия на информацията – когато биват отразявани предимно дейностите на доставчика, който на практика осигурява необходимата за клиента информация, но не и действията на клиента, който също има познания в областта и най-вече по отделните части от създаването на стойността в цялост.

Възможно решение за преодоляването на асиметрията на информацията е доставчикът да включи дейностите на клиента така, че структурирайки процеса на създаването на стойност, да получи по линията на взаимодействие огледален образ на плана на услугата [10]. Така дейностите, включени в „страна на клиента“, ще са отражение на тези от „страна на доставчика“ (вж. Фиг. 1). Клиентите също трябва да се подготвят за съвместната работа. Полученият разши-



Фигура 1. Огледален процес на услуга с участието на клиента

рен план за сътрудничество дава преднина на координацията между доставчика и клиента на различните нива от процеса на услугата.

Фигура 1 ясно показва, че в центъра на интерактивния процес на създаване на стойност е координацията, тъй като права и информация се обменят постоянно. Доставчикът трябва да предвиди различни „настройки“ на производството и консумацията на услугата, приложими във всеки контекст. Координация е нужна дори и при по-голяма гъвкавост, тъй като тя също е свързана с високи нива на *ex ante* неопределеност.

В процеса на холистичното създаване на стойност всеки от участниците дава своя принос в различните етапи на съвместното производство. И доставчикът, и клиентът трябва да имат разработени очаквания за собствените си действия и за действията на другия. Стъпка по стъпка „актьорите“ представят собствените си очаквания както за целия процес, така и за ролята и отговорността си в него. Осъзнатото *цялостно* очакване от услугата съставя сценария за поведение, който клиентът да използва. Този сценарий е различен за всеки участващ клиент и може да се интерпретира различно в зависимост от контекста и желания краен резултат. Затова очакванията от процеса на съвместното създаване на стойност можем да наречем и *ситуационен сценарий* за поведение за клиента. Сценариите направляват поведението, информират всеки клиент *кога трябва и как може* да действа. Тяжната валидност зависи и от миналия опит на клиента. Така че доставчикът може само да спечели от интегрирането на клиента посредством сценарий за поведението му в процеса на планиране на дейностите. Организацията доставчици на услуги постигат холистично изобразяване на процеса, като го пренасят огледално от „страна на доставчика“ в „страна на клиента“ [10].

1.3.1. Екипното преподаване и интегрираното представяне на учебното съдържание

Екипното преподаване има педагогически и интелектуални предимства. То подпомага създаването на динамична и интерактивна среда на обучение, осигурява на преподавателите полезен начин за моделиране на мислене в рамките на и през дисциплините и същевременно поражда нови изследователски идеи и интелектуални партньорства [7]. Ползите от екипното преподаване за студента идват, когато преподавателите в екипа са уеднаквили стратегиите си за планирането на курса и за управлението на занятието. По този начин те осигуряват прилагането на колаборативния подход в дизайна на академичното обучение чрез [20]:

- *Планиране на занятието*

Екипното преподаване изисква различна от традиционната подготовка в курсове с един преподавател, особено като се вземат под внимание организационните страни на управлението на курса. Внимателното и подробно планиране може да помогне на преподавателите да избегнат разногласията, които често възникват в хода на курса – по отношение на заданията, процедурите за оценяване и стратегиите на преподаване.

Планираните срещи също им дават възможност да се запознаят с материалите на своите партньори и така занятието да стане истински екипно усилие от самото му началото. Всеки от екипа стои зад всеки елемент на курса. За постигането на такъв консенсус може да са нужни компромиси и много време, но накрая резултатът от допълнителните усилия ще бъде: далеч по-богато преживяване и по-голям интелектуален опит. Общо планираното занятие се превръща в интердисциплинарен разговор, в който най-ценното, най-за-

помнящото се е съвместното преподаване с участието и на студентите.

- *Ротационно екипно преподаване*

При ограничен бюджет или натоварен график, които правят невъзможно такова ниво на интеракция, могат да бъдат използвани различни формати, които да дадат и на студентите, и на преподавателите опита от екипно поднесен курс. Възможен вариант е ротационният модел. При него по време на занятието преподавателят е само един, но пък екип от преподаватели или инструктори „се върти“ по време на курса, като всеки преподава по тема, която попада в неговата област. Ротационният модел позволява на студента „да пие от извора“ – да изучава от силния в областта отделните теми по материала. Негов недостатък обаче е, че ротацията принуждава студента няколко пъти в курса и за семестъра да се приспособява към нов преподавателски стил.

При модела на разпределения екип занятията от курса са два пъти седмично, като веднъж присъства екипът преподаватели и веднъж занятията са по секции с един преподавател. Този модел помага за интегрирането на преподавателите както един с друг, така и с останалите елементи от процеса на занятието, дава възможност и за по-добро взаимодействие преподавател – студент, тъй като преподаването се осъществява в среда от малък клас. Но ротационният модел ограничава възможността за студента да чуе различни гледни точки и интерпретации по една и съща тема по време на едно занятие, което е основното предимство на обучението при екипното преподаване.

- *Съгласие с идеите на другия*

Целта на екипното преподаване е да възпитава студентите към синтез и обединяване на научаваното с новия

материал. Затова във всяка презентация преподавателите „сверяват“ вижданията си, за да моделират синтез на съдържанието, преподавано от всеки един от тях. Често студентът има задание, в което трябва да обедини материала, предаден му от всеки преподавател. В резултат на това студентът често изразява желание преподавателите в собствените си лекции и презентации да показват същата практика на синтез [24]. Важно е по време на занятията всеки преподавател от екипа, обединявайки различните видове подход към дисциплината, да изразява съгласие с идеите на другия. Уважението към идеите на съотборника, дори когато не си съгласен с тях, допринася да се запази интересът на студента към всички аспекти на материала. За целта напр. в някои екипи, един от преподавателите има задачата по време на занятието да свързва различните теми на курса. Независимо от избрания подход, преподавателят осигурява на студента възможност да наблюдава в действие синтезиране на съдържанието, а това му помага по-добре да разбере какво преподавателите очакват от него и да подобрява резултатите в обучението си.

- *Дебатиране*

Екипното преподаване поднася на студента интелектуален дебат между колеги, т. нар. „професионално несъгласие“, което е на ниво и експертно, и колегиално. Когато дебатът е успешен, студентът вижда несъгласие без враждебност, а също – как да работи с нов материал от различни гледни точки и да добива практическо знание от различните академични дисциплини. Наблюдавайки напр. планиран дебат между преподавател и практик – всеки от които използва различен методологически подход, студентът открива предимствата в различните дисциплини и коя методология най-добре му приляга или обслужва конкретната линия на неговите търсения [16]. Този по същество интердисциплина-

рен дебат подтиква студента да развива умение за интегриране и координиране с други курсове и задания. За да бъде подготвен студентът да извършва сам интердисциплинарна работа, преподавателят трябва да е насочвал вниманието му най-напред върху вариантите на дисциплинарния подход.

- *Равнопоставяне на участниците в обучението*

Въпреки че е добре всеки от екипа да присъства на всяко занятие от курса, често само един преподавател носи отговорността да представи материала в определения ден. Преподавателят, който не презентира, пак има възможност да помогне на студента да разбере по-добре материала – като влезе в ролята на типичен студент. Когато не води занаятието, този преподавател може да е в ролята на „зрител“, който, застанал в средата на залата, коментира лекцията на преподаващия. Тя се превръща в един вид „словесен дуел“, който убеждава участниците в процеса, че всички са *равнопоставени*. Ролите, които непрезентиращият може да играе, са: „ученик по сценарий“ (model learner) – когато „ученикът“ само задава въпроси и изглежда така, сякаш за дискусията допринася не той, а „насрещната страна“; „наблюдател“ – когато този преподавател си води бележки и определя рамката на студентския отговор към презентацията; „лидер на дискусията“ – когато е методик (facilitator) или води отделни групи; „адвокат“ – когато преподавателят „зрител“ задава провокативни въпроси, за да насърчава класа към творчество.

- *Прилагане на общ стандарт за оценяване*

Обикновено студентът се притеснява дали екипът ще приложи единен стандарт за оценяване. Недоразумения възникват най-често около оценяването на студентската работата. Понякога преподавателите трудно преодоляват своите

различия относно процедурите или критериите за оценяване.

Една от ползите от екипното преподаване е засилването на обратната връзка, която студентът получава от преподавателя [33]. Всеки преподавател трябва да се стреми да намери „договорен“ (съгласуван) със студента стандарт. Най-добре е той ясно и категорично да посочи на студента върху какво и как ще го оценява. За да осигурят правилния метод, някои преподаватели разработват специална процедура за оценяване, съобразена с нуждите на екипно преподавания курс. Напр. готовите задания са оценявани от един преподавател, а при възражения от студента, когато има разминаване на оценката с очакванията му, изпълненото задание го чете целият екип. Заедно членовете му стигат до оценката, определяйки стойността на „критичните“ моменти в работата на студента. Както е при повечето страни на екипното преподаване, допълнителното време и внимание, отделяно на оценяването, помага на педагогическата практика, в случая – преподавателите по-добре осмислят философията зад процедурите за оценяване, които са приели. Съвместното оценяване позволява на всеки от преподавателите много по-ясно да разбере какви – и защо – са реалните стандарти за оценяване и да ги сравни с онова, което той е мислил за важно.

- *Срещи на екипа*

Към допълнителното време за подготовка успешният екип включва и постоянни срещи между преподавателите, за да обобщават и оценяват целите на курса. За мнозина преподаватели срещите се превръщат в място за изпробване на диалогичната програма, която ще представят на занятие. Дават им времето, в което и да планират предстоящите си занятия, и да анализират постигнатото до момента, както и да сравняват впечатленията си от студентите.

- *Задаване на отворени въпроси*

Студентът от курс с екипно преподаване научава новия материал, анализиран от различни гледни точки. Диалогичната структура на занятието често рязко контрастира с формата на лекцията, към който и студентът, и преподавателят са привикнали. Затова участниците в екипа трябва да приспособяват преподавателската си практика към приканване за повече различни отговори и мнения по конкретен въпрос или проблем. При това преподавателите могат да опитват да задават въпроси, за чиито възможни отговори те да нямат идея. Това крие риск, но пък студентът разбира какво наистина означава „да произвеждаш знание“. От своя страна, студентът трябва да престане да търси „единствения верен отговор“ по проблемите. Въпреки че мнозина харесват и се забавляват да чуват разнообразните коментари и мнения, другите се мъчат да открият ключови моменти в материала, докато преподавателите представят многото възможни решения на проблема. В някои случаи преподавателите трябва да положат усилия, за да преодолеят съпротивлението им към нелекционния формат. Затова вярната първа стъпка е формата на курса да бъде изяснен още в самото начало.

- *Свободата „студентът да говори“*

Екипното преподаване има положително въздействие върху резултатите от обучаването на студента благодарение на възможността той да участва. Присъствието на повече от един преподавател в залата засилва взаимодействието „студент – преподавател“ на място [33]. Овен това средата на съвместното преподаване подтиква студента да търси и да играе по-активна роля в процеса на обучението си. Екипното преподаване го насърчава също да изразява различни виждания по дадена тема и му вдъхва увереността, че с мнението си допринася за дискусиите. Важното е в първите минути от

занятието преподавателят да даде образа, по който всеки да се включва в дискусията, т. е. да бъде създадена средата на обучение, в която всяко участие на студента да бъде очаквано и оценявано като принос.

- *Изненадата „обучаващ се експерт“*

Част от предизвикателството „екипно преподаване“ е преподавателят да се постави в позиция, в която авторитетът и компетентността му в дадената област „ще отидат на задните седалки“ в залата. Той трябва да направи промяна: вече да бъде не експерт, а „обучаващ се експерт“, тъй като онова, заради което в залата се събират и преподаватели, и студенти, е да споделят интелектуалните си открития. Като излезе от собствената си „концептуална кутия“, преподавателят неминуемо ще се сблъска с нови, различни от неговата, гледни точки, но те може и да го обогатят, като го накарат да ги систематизира и изследва и да експериментира.

2. Моделиране на процеса на образователната услуга във висшето училище

Както организациите в сферата на услугите, така и висшето училище трябва да насочва голяма част от усилията си върху *начина*, по който произвежда и предоставя образователната услуга. Производството и доставянето на услугата са нейният дизайн, а начинът, по който работи дизайнът, е процесът на този дизайн, респ. на услугата. *Процес е всяка целева дейност или група от дейности, чийто резултат е планираният краен продукт*. На входа му се изискват ресурси от човешко знание и умения, информация, машини, материали, които на изхода могат да произведат материален краен резултат, услуга или комбинация от тях. Така че процесът на услугата не предоставя *само* нематериална стойност [10].

От гледна точка на дизайна процесът на образователната услуга е същностният *modus procedendi* за дейността. При това той трябва да съчетава операционното и маркетинговото виждане за това как студентът, като субект и като клиент на услугата, взаимодейства с нея. Включването на студента в произвеждането на услугата отразява интерактивната същност на образователната услуга и това отчитат най-вече преподавателите – като субект и контактен персонал. Преподавателят вижда студента като неразделна част от процеса, т. е. активно или пасивно, той винаги е участник в процеса на образователната услуга. Неговото участие е роля по предварително създаден сценарий или в план, според който студентът пряко да възприема услугата, т. е. да се обучава.

Изглаждането на възникващите противоречия между производствения и маркетинговия подход се осъществява чрез анализ и оценка на процеса на образователната услу-

га като набор от свързани дейности. Популярна техника за анализ и управление – операционно и маркетингово – на прости и на комплексни услуги е съставянето на процес на услугата чрез блок-схема. Блок-схемите показват: *посоката на движение* на процеса на услугата; *времето* за преминаване от един етап от процеса към следващия; *разходите* на всеки етап; *количеството стоки*, създавано на всеки етап; *грешките* в системата. В нашия случай представянето на образователната услуга във висшето училище чрез блок-схема я онагледява като декомпозиран „макет“, в който могат да бъдат моделирани и операциите, и маркетингът в процеса.

Сърцевината на маркетингово ориентирания процес и при образователната услуга във висшето училище е „преживяването“ на обучението и на опита от него, т. е. в усвояването и в осмислянето на знанието в дадена област от студента. Или това е взаимодействието „преподавател – студент“, което се осъществява в специална предметна среда и/или в реално време. Затова производственият процес е насочен към създаване на стойност, която да бъде възприета от студента – субект на обучаването, а маркетинговият процес – към създаване на ползите от обучаването, т. е. към постигане на очакваното от студента – клиент. Взаимодействието в процеса развива *начина*, по който студентът възприема обучението, но и предопределя крайния продукт – резултата от педагогическата дейност. Ето защо за нас моделирането на маркетинговия процес е ключът към съвременния дизайн на образователната услуга във висшето училище.

Моделирането на маркетинговия процес на образователната услуга, в частност на академичното занятие, обосноваваме тук с протичащите в него операции (етапи) и с осмислянето на студентското участие – това на преподавателя приемаме за даденост. С моделирането на маркетинговия процес на занятието посредством блок-схема представяме

както операциите по линията на взаимодействие като фундаментална за процеса, където студентът възприема обучението, така и дейностите, невидими и за него, и за преподавателя, които крепят видимата част от това обучение.

Моделирането на маркетинговия процес на академичното занятие започва с определяне на логическия поток от дейности за провеждането му. Ако блок-схемата, онагледявайки общата последователност от дейности в процеса на коя и да е услуга, прави възможно те да бъдат размествани и/или заменени, в контекста на образователната услуга и конкретно на академичното занятие тя показва друго. Последователността на етапите в процеса на занятието остава непроменена, отделните етапи – подготовка за занятието, провеждането и осмислянето му, респ. оценка на занятието – не могат да бъдат размествани или заменени. Като дейности те могат само да бъдат допълвани и адаптирани по съдържание – за дадена група от студенти. Въпреки това маркетинговата цел на всяка намеса в процеса е да бъдат постигнати възможно най-доброто преживяване и най-пълноценният опит от занятието и удовлетворени предварително създадените очаквания към него и курса, както и да се осъществи взаимодействието на всеки студент с преподавателя и с другите студенти по време на занятието, а и с образователната услуга като цяло. Освен това маркетингово ориентираният процес, в чиято основа е взаимодействието, определя и потенциалните критични точки в това взаимодействие, отчитайки настъпилите промени в поведението на студентите. С оглед на всичко това в моделирането на маркетинговия процес на академичното занятие търсим подходящия формат, който да се опира на осъвременен план-сценарий за поведението на студента и на преподавателя и да е приложим в евентуално променена среда на обучението, респ. на извършване на образователната услуга.

Освен от определянето на видимата и невидимата част, маркетинговият процес зависи и от важните за изпълнението на услугата атрибути – време и стандарт. В контекста на маркетинговия процес *времето на подготовка, изпълнение и оценка* е таргетирано, т. е. може да бъде персонализирано, в унисон с очакваното от студента ниво на преподаване и обслужване. Но това е възможно само ако бъдат приети изрични норми, вкл. времеви, за произвеждане и доставяне на образователната услуга, предлагана от висшето училище: за академичен час, за курс, за програма, за семестър. Общ стандарт за провеждане на занятие и за преподаване може да бъде определен дори в условията на надпревара между висшите училища – *автономно и диференцирано*, след като бъде оценена възможността на всяка организация да го постигне. При всички случаи постигането на маркетингов стандарт повишава разходите на организацията, а това се отразява върху цената на услугата. Доколко е резонно инвестирането в *маркетингови стандарти на образователната услуга*, е въпрос, отговорът на който зависи от степента, до която е осъзната интерактивността на маркетинговия процес [17].

Чрез блок-схемата на маркетинговия процес на образователната услуга показваме точките на контакт на студента с преподавателския и с обслужващия административен персонал както във видимата, така и в невидимата за студента част на услугата. Ето защо за съвременния дизайн на образователната услуга във висшето училище е важно студентът да бъде приеман като проактивна, вместо само като реагиращата страна в процеса. Той трябва да бъде възприеман и като заинтересован индивид, търсещ потвърждение, че е намерил вярното решение за нуждата си от образование в дадена област. Затова маркетингово ориентираният процес набляга върху точките на контакт с персонала, които са ключови за оценката на качеството на получената услуга; именно там

клиентът възприема стойността на услугата като съотношение между ползи и разход. Точките на контакт са жалоните, по които се развива процесът [25].

Следващата стъпка в моделирането на маркетинговия процес е указването на потенциалните критични точки – *точки на грешка* (fail points) – при предоставяне на услугата, респ. при провеждане на занятието. Тези точки са местата в процеса, където е най-вероятно да бъде нарушена целостта на процеса или на определената по сценарий последователност при изпълнението на услугата, както и да бъдат накърнени взаимодействията: „студент – преподавател“, „студент – администратор“, „студент – студент“, „преподавател – преподавател“, „практик – преподавател“. Установяването на точките на грешка е важно, защото студентът, видял резултата от една грешка, може, ако я отчете като особено значима, на свой ред да я прехвърли както върху конкретното висше училище, така и върху образователната услуга като цяло.

Важно е да отбележим, че моделирането на маркетинговия процес на образователната услуга измества фокуса в работата на висшето училище *навън*, в профила и поведението на студента, т. е. маркетинговият процес трябва „да влезе под кожата на студента“ [18]. Когато образователната институция постига операционната ефективност на процеса, като го моделира повече за идентифициране на административните точки на контакт със студента, а не за взаимодействието с него, тогава тя работи единствено за себе си, без да отразява пазара. При това *продуктът*, произвеждан при взаимодействие на студента с услугата (респ. висшето училище), е знанието, като цяло добивано посредством възприемането на обучението от студента и заучаването, т. е. продуктът е *преживяването* по време на произвеждане и доставяне на образователната услуга [13]. Всичко това показва, че успешният маркетингов процес на услугата трябва да води до постига-

нето на съчетание от ефективна и ефикасна услуга. С други думи, не е достатъчно процесът само да отразява поведението на клиента – преди, по време на и след извършването на услугата. Необходима е и разработена стратегия за използване на наличните човешки ресурси – персонала [15]. Затова дизайнът на услугата трябва да съчетава знание за поведението на клиента с оценка на технологичните, производствените и трудовите възможности на висшето училище. Преподавателският, преподавателският състав и обслужващият персонал се състоят от хора, които участват в маркетинговия процес, повлияни от ситуации и събития – всеки със своите емоции или чувства, явни или не. Ако контактният персонал в недобро настроение или смутен взаимодейства със студента, това обективно се отразява върху резултатите от участието му в процеса и върху качеството на предоставяната от него услуга. Напр. състоянието на преподавателя пряко влияе на студента при непосредствения контакт с него. При това преподавателят, като „контактен елемент“, спада към видимата част от обучаването на студента – от преживяването и опита, които последният „купува“. От друга страна, студентите също са хора и техните настроения също се отразяват и върху поведението им при възприемането на услугата, и върху взаимодействието им с контактния персонал, с висшето училище, и с другите студенти – колеги. Някои настроения са предвидими, други – индивидуални и напълно непредсказуеми до момента, в който студентът не стане част от процеса на услугата.

2.1. Маркетингов процес на образователната услуга

Процесът на образователната услуга е разгледан тук съобразно с традиционния модел на услугата, предоставя-

на от висшите училища в България. Той отразява семестриалния цикъл от занятия като последователност от етапи – операции, през които студентът преминава и с които взаимодейства по време и по място в хода на образованието си. Входящите елементи, които определят процеса на ниво образователна институция, са: сградата на висшето училище в кампуса (предметна среда), персоналът – преподавателски, административен и обслужващ, курсът от студенти по протокол (присъстващите клиенти) и студентът, ориентиран към придобиване на образователен ценз (отделният клиент).

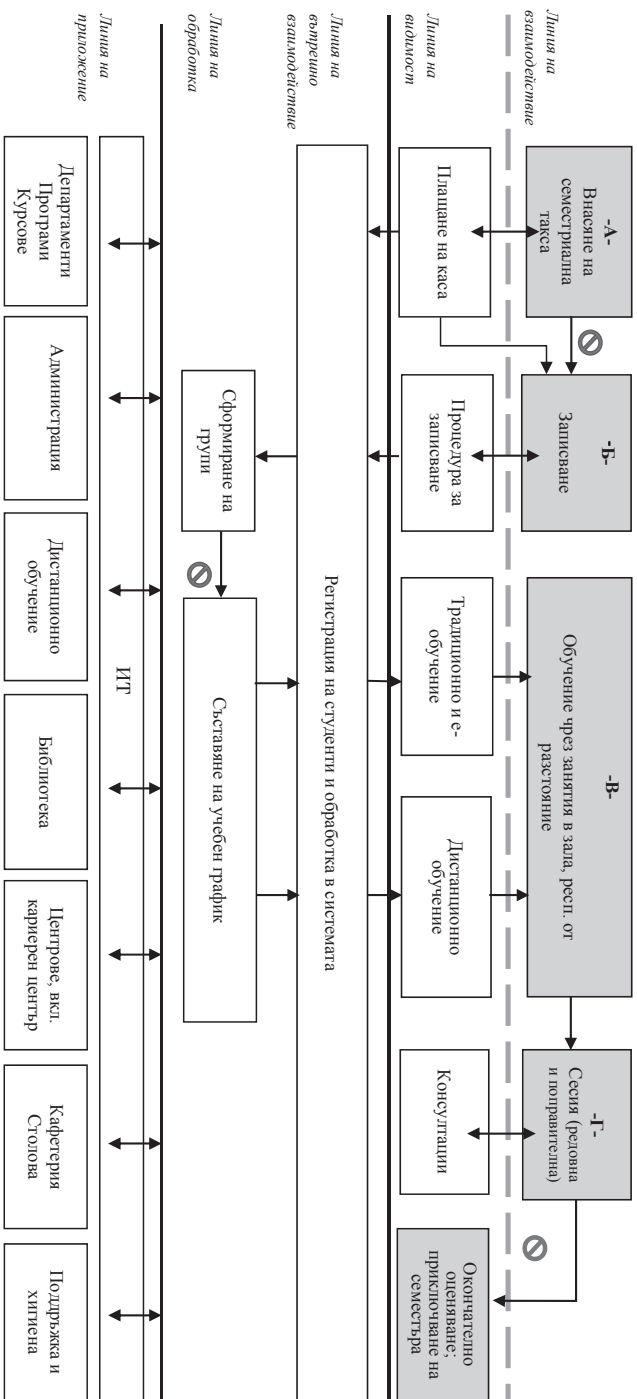
Студентът е елемент от маркетинговата система за предоставяне на образователната услуга и е необходим за функционирането ѝ нематериален актив – той участва в под-системата за производство на услугата, бидейки обслужван от администрацията; в обучаването му от преподавателския състав той влиза в под-системата за доставяне на услугата. Студентът е и субект на образователната услуга и като такъв играе ролята на актив за институцията. Той е „мерна единица“ за производителността на услугата, предоставяна традиционно или дистанционно съгласно изучаваната от него програма от курсове.

Студентът е и клиент в маркетинговата система на образователната услуга. Той заплаща семестриална такса – „цената“ за придобиване на образователно-квалификационната степен „бакалавър“, респ. „магистър“. Процесът на услугата има ясно изразени вход и изход, при които: а) взаимодействието на студента с образователната институция е възможно след предварително заплащане на услугата на входа на процеса и б) успешното полагане на минимум от изпити е определящо за приключване на семестъра на изхода и необходима предпоставка за допускане до входа на следващия семестър. Или, входът и изходът на процеса за семестър са най-важните критични точки във взаимодействието на сту-

дента с образователната институция, т. е. регистрирането му като редовен студент с право на достъп до всички ресурси на територията на кампуса (като „линия на приложение“ в процеса) и успешното приключване на изпитната сесия.

Фигура 2 е обобщение на традиционния операционен процес на образователната услуга за семестър, за който процес е характерен силният контакт със студента. Основанието за взаимодействието на студента с услугата е успешното му обучение до получаване на образователен ценз. За целта студентът взаимодейства с услугата – освен на ниво обучение, и на ниво административно обслужване. (За жалост през последните години за студентите у нас административната страна на услугата често пъти е по-важна от образователната.) Основните етапи в обучението за семестър, които изискват участието на студента, са: А) внасяне на семестриална такса; Б) записване за семестъра; В) обучение чрез посещаване на занятията, провеждани на място и/или онлайн; Г) полагане на изпити в редовна или поправителна сесия.

Ключов етап от операционния процес на услугата е внасянето на семестриалната такса от студента. Така че водещият принцип на процеса е клиентът предварително да заплати обучението си, вкл. за административното обслужване. Внасянето на такса определя дали студентът е реално действащ елемент в процеса на услугата. Ако не го е направил, участието му е невалидно. Тук е и първата критична точка на процеса. След като „предплати“ услугата, студентът се записва по приета от висшето училище процедура – етап „Б“ – и придобива правата и задълженията на студент в съответната институция. С това той заявява и съгласието си да бъде включен в избрана от него програма и форма на обучение – традиционна или дистанционна – и да следва определен брой курсове. Записването на студента за семестъра е важен етап от процеса, тъй като то задвижва вътрешноин-



Фигура 2. Институционално детерминиран процес на образователната услуга за семестър от гледна точка на студента

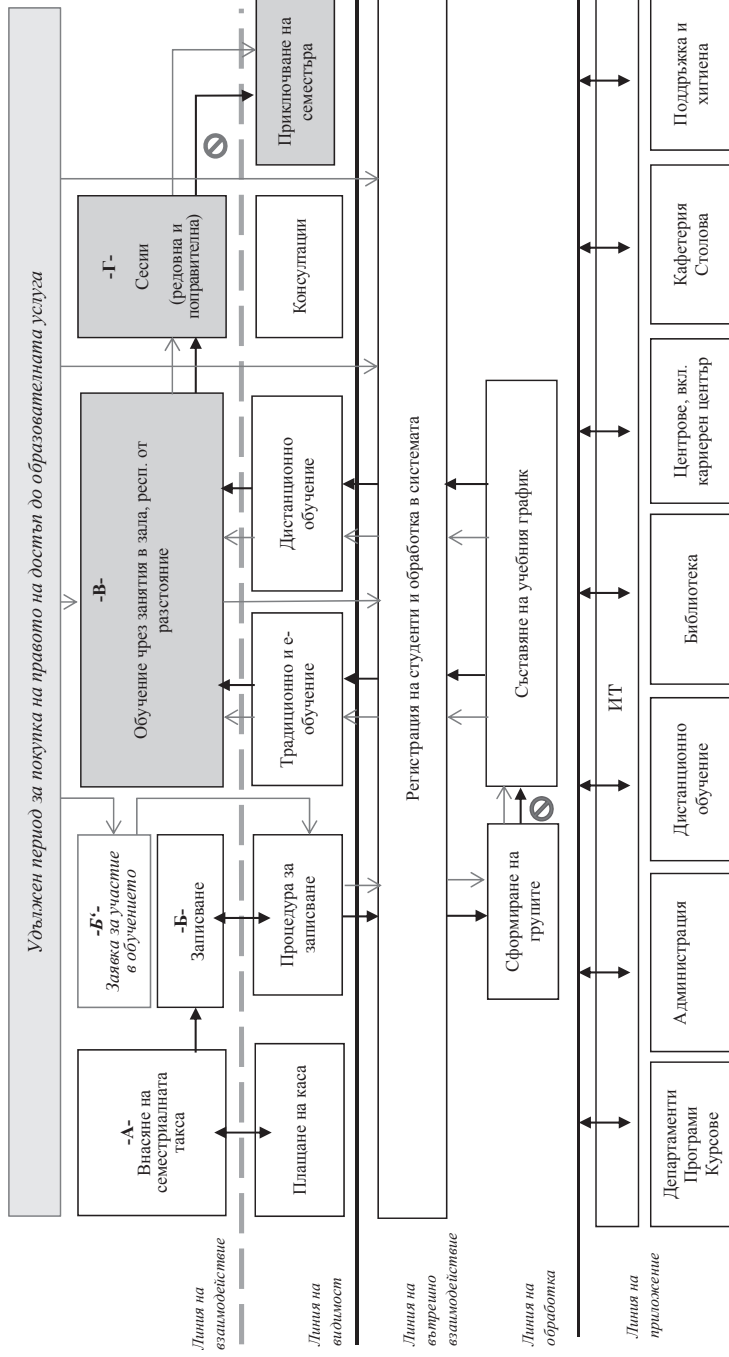
ституционалните дейности по „линията на обработка“, за да бъдат сформирани потокът и групите от студенти по програмата. Групирането зависи от общия брой на студентите и е важно условие за съставянето на учебния график по дни и часове, в определени зали. След всичко това обучението на студента е административно подготвено за изпълнение през семестъра.

Студентът влиза в основния етап „В“ „Обучение чрез занятия в зала“ (вж. Фиг. 2) – сърцевината на образователната услуга. При традиционната форма на обучение на този етап се осъществява на практика аудиторната и извънаудиторната заетост на студента. Това важи и за дистанционната форма, въпреки че тогава „посещението“ на занятията от студента означава използване на предоставените от разстояние инструкции и материали за самостоятелно обучение, а взаимодействието с преподавателя е под формата на консултации във виртуална среда или в реално време. След приключването на семестъра студентът „влиза“ в редовна сесия и полага изпити по изучаваните курсове. За него успешно издържаните изпити означават, че има окончателно оформени оценки, че е приключил последния етап от процеса и е допуснат до следващия семестър – следващия етап на процеса. Ако студентът не положи определения минимум от изпити или не ги издържи успешно, следващият семестър остава за него „затворен“, поне докато не покрие този минимум. Опитите да премине в следващия семестър могат да бъдат толкова на брой и да бъдат „протакани“ дотолкова, че студентът да не загуби правата си, а правилникът на висшето училище да бъде спасен. Това е причината изходът на етап „Г“ – „сесия“, да бъде следващата критична точка в процеса на услугата.

С други думи, преодоляването на критичната точка „резултат от сесията“ означава, че участието на студента в процеса на образователната услуга за семестъра е приключило.

чило успешно; студентът е добил опит от *преживяването* и на обучаването, и на административното обслужване. При това опитът му е обогатен и от взаимодействие с отделните елементи на процеса: с предметната среда – материалната база на висшето училище, която обезпечава обучението и администрирането, вкл. взаимодействието с допълнителните услуги – библиотека, кафетерия, спортни зали и др.; с персонала – преподавателски, административен и обслужващ; с другите студенти – от същия поток или от други специалности.

Критичните точки в традиционния процес на институционално предоставяне на образователната услуга, указани във Фигура 3, ни довеждат до следния извод: критичните точки сигнализират освен за конфликти при едновременното произвеждане и консумиране на услугата, и за несъответствията между процеса и факторите на променящата се външна среда. Последното означава, че елементите на процеса, от една страна, взаимодействат както с услугата, така и с външната за висшето училище среда, а от друга – са фактори на тази среда и влияят върху организацията. Такива „елементи фактори“ са: студентите – и като клиенти на услугата, и като нематериален актив за институцията; преподавателите – също като нематериален актив за целите на дизайна на услугата, но и като ресурс, включен в отчитането на ефективността на разходите по услугата. *(В ролята на преподавателя има известно противоречие: за процеса той е автономен участник, а за институцията – човешки ресурс. Дейността му в даденото научно поле е по същество автономна, което му дава свобода на преподаването, но по трудово правоотношение той е и служител и като такъв е изпълнител в полза на институцията. Противоречието не е в това да бъде и преподавател, и изпълнител, а в това, че фактическият дисбаланс приравнява ролята му към тази на администра-*



Фигура 3. Маркетингово ориентиран процес с удължен период за покупка на правото на достъп до образователната услуга за семестър

тивния състав. За целите на дизайна тук приемаме, че ролята му е детерминирана като преподавателска.)

Осмислянето на критичните точки в процеса на услуга води в този контекст до разработване на дизайн-стратегия, която да не нарушава нито традиционния модел, нито операционния процес на предоставяне на образователната услуга, но да ги адаптира и към контекста, и към влиянието на външните – обществени, културни, демографски, икономически – фактори. Въпреки че е представен от гледната точка на студента, операционният процес на Фигура 2 е едностранно – само институционално – детерминиран, за сметка на променящото се поведение на студента. Това неминуемо го прави нуждаещ се от допълване.

Фигура 3 разглежда възможната дизайн-стратегия, насочена към управление на търсенето на услугата, т. е. към овладяване на критичната точка на входа на процеса, а именно: в случай на невнасяне на семестриалната такса *навреме*, студентът административно да не бъде воден като „незаписал“ до края на семестъра и така да е лишен от достъп до процеса на услугата, който би имал като елемент от този процес. Възможността за *отложено* плащане на таксата – не на входа, а по време на семестъра – означава периодът на закупуването на услугата да бъде удължен, но не по-късно от края на семестъра. Покупката на правото на достъп до услугата остава непроменена по вид – с еднократно плащане, но моментът за внасяне на сумата може да бъде и в края на процеса на услугата, т. е. студентът да ползва услугата на кредит, а институцията да отчислява ползването като бъдещо вземане. Естествено, за насърчаване на плащанията на входа на процеса тук могат да послужат комуникационни средства, традиционни и нетрадиционни: преференциални отстъпки и достъп до услуги, възможности за посещаване на безплатни курсове и др., което благоприятства вътрешната ефективност на опе-

рациите по произвеждането, доставянето и консумирането на образователната услуга.

Но ако процесът бъде, освен операционно, и промаркетингово ориентиран, бизнес моделът на услугата трябва да обезпечавя маркетингова система, която да е основана на изграждане на взаимоотношения със студентите. Добър принцип за управление на системата в този случай е да се поддържа ефективността на разходите по ABC дейностите и рентабилността на отношението „клиент – продукт“, т. е. „студент – курс“.

Фигура 3 проектира разгледаните във Фигура 2 четири основни етапа от процеса – А, Б, В и Г, при които студентът взаимодейства с услугата при силен контакт с преподавателския, административния и обслужващия персонал. Това става по „линията на взаимодействието“, а на практика означава осъществяване и администриране на записването, обучението и полагането на изпити от студента. При това, независимо от формата на взаимодействие – традиционна или дистанционна, като изведени от процеса практически аспекти етапите са структурообразуващи и остават неизменни. Това, което отличава процеса на услугата на Фигура 3, е хипотетичното прилагане на финансовия лост „удължаване на периода за покупка на услугата“, който дава на студента възможност да внесе таксата за обучението си не само на входа, а и в процеса на услугата. Изложеното тук е хипотеза за вариант на гъвкавост, съобразен с промените във външната среда и с нуждите както на държавните, така и на частните образователни институции, макар че първите са субсидирани. Разглеждан по този начин, операционният процес добива и маркетингов облик – чрез промяна в процедурата за плащане организацията демонстрира гъвкава стратегия за управление на търсенето на образователната услуга при промени във външната среда.

При свиване на търсенето такова удължаване държи входа към образователния процес отворен за студента. Това не омаловажава етап А – „внасяне на такса за семестър“, но поставя акцента на услугата върху останалите – Б (или Б?), В и Г – етапи. Така се дава ход на проформа-записване на студенти, изявили желание да участват в обучението. Заявката ще бъде отнесена към „линия на вътрешно взаимодействие“ и „линия на обработка“, за да бъде отразена в системата като потенциална покупка. Дивидентът от приемането на такава процедура е само маркетингов – създава се база данни на потенциалните покупки, известен брой от които до края на процеса ще се превърнат в реални. Но според нас по-важното тук е, че потенциалните покупки означават регистриране и на потребностите от обучение в определена програма и курсове, и на данни за самите клиенти. С помощта на базата данни за потенциалните покупки могат да бъдат сегментирани и таргетирани нови групи студенти, които най-добре да отразяват промените и в нагласите, и във външната среда. Друг плюс е, че при положителен сценарий, когато проформа-записването стане реалност, т. е. когато студентът заплати семестриалната такса до края на процеса на услугата, институцията на практика набавя оборотни средства и по време на семестъра.

Успешното изпълнение на задачата да се наблегне в този процес на етапите Б? – „Заявка за участие в обучението“ и В – „Обучение чрез занятия в зала или от разстояние“ ще означава, че въвеждането на процедурата е било уместно и стратегическата маркетингова цел – „установяване и задържане на контакта със студента“ – е постигната. Ако напр. около 10% от студентите, невнесли такси на входа на процеса, по-късно заявят, че желаят да участват в него, като посещават занятията и се обучават по традиционната форма, и до края на семестъра заплатят за услугата, маркетинговите усилия

на институцията ще бъдат оправдани. Така институцията ще може отново – освен в кандидатстудентската кампания – да предоставя на „отложените“ студенти услуга, т. е. „да продава, докато обучава“. Преподавателският състав на свой ред ще трябва да преподава така, че и той „да продава услугата“ по време или в края на първия етап от обучението.

Все пак проформа-процесът има и слаби страни: опасностите за паралелното му протичане в основния процес на услугата носят риск да се получи на практика „бягане на място“, вместо добавяне на стойност към услугата. Проформа-процесът трябва да бъде прилаган като съставна част от холистичен (цялостен) маркетинг [19], при който маркетинговите инициативи в образователната институция да произтичат от или да поразят взаимозависимости между различните видове маркетинг: вътрешния, интегрирания, маркетинга на взаимоотношенията и маркетинга на социалната отговорност. Освен това, колкото по-често акцентът на процеса пада върху етап „Г“ – „сесия“, толкова повече услугата бива комерсиализирана – *de facto* студентът заплаща правото да положи изпити, т. е. да бъде пасивен участник, за сметка на правото да бъде обучаван, т. е. да бъде активен участник в процеса на услугата.

2.1.1. Практическите аспекти на маркетинговия процес на услугата

Качественото моделиране на маркетинговия процес на услугата се основава на анализ и оценка на резултатите от проучване сред клиентите посредством набиране на информация за поведението им по време на преживяването и възприемането на услугата. Клиентите, индивидуално или в групи, описват процеса или стъпките, които те самите извървяват в потребяването на услугата. В описанията им са ценни онези практически аспекти на участието им в процеса, кои-

то могат да бъдат възприети като образуващи структурата и съдържанието елементи в процеса на услугата. Очевидно е, че този подход, макар да не покрива невидимата част от процеса на услугата, но той осигурява информация за по-добро разбиране на точките на контакт с клиента [17]. Проучването за това как клиентите взаимодействат с услугата и откриването на същностните практически аспекти дава пазарната перспектива при моделиране на дизайна на услугата.

Освен върху набиране на информация от клиентите във вид на описателни сценарии за тяхното поведение, определянето на практическите аспекти в маркетинговия процес на услугата става въз основа и на проучване на контактния персонал – другата страна – участник в процеса. Посоката към открояването на тези аспекти е през разбиване на процеса на низ от последователни микросъбития, в които участват и двете страни. Така маркетингово детерминираният процес на услугата отчита както потребителския начин на възприемане на услугата, важен за видимата част от процеса, така и гледната точка на персонала, който извършва дейностите от процеса – под и извън наблюдението на клиента. Този подход дава възможност за приближаване на позициите и уеднаквяване на действията на двете страни и определяне на важните аспекти при осъществяване на контакт между тях по повод на услугата. Целта в този случай е да се избегне едностранчивото детерминиране на процеса от доставчика на услугата, което превръща разработката на този процес в императив за неговото реализиране от персонала и възприемане от клиента [17]: каква *трябва* да бъде последователността от етапи в процеса и как *трябва* да се извършва услугата.

Набирането на поведенчески сценарии се основава на тезата, че клиентите създават „клиентски сценарии“, като описват последователността от стъпките си по време на взаимодействието им с услугата с цел да придобият ползите, за

които заплащат. Последователността от действия показва от какво се ръководят клиентите, как се развиват очакванията им от услугата, какви са обичайните им поведенчески прояви. Персоналът също следва определен сценарий, който диктува поведението му по време на контакта с клиента и който носи и предава съдържанието на услугата – преди сценарият да се е превърнал във формална или неформална инструкция за извършване на операцията.

Съгласуването на описателните поведенчески сценарии на клиентите с тези на персонала мотивира логиката, върху която да бъде изграден маркетинговият процес на услугата. Този метод открил практическите аспекти в процеса, които го насочват към повишаване както на рентабилността, така и на качеството на взаимодействието на клиента с услугата, създавайки предпоставки за високата оценка и удовлетворението му от нейното изпълнение. Наличието на поведенчески сценарии, несъгласувани между двете страни в процеса, е сигнал, че съществуват практически аспекти или контактни точки, които трябва да бъдат проверени и коригирани, защото, ако останат, има голяма вероятност нуждите на клиентите да не бъдат удовлетворени и оценката им за качеството на услугата да падне.

В тази посока респондентите отбелязват особеностите на контакта с услугата при конкретните микросъбития или дейности в процеса на услугата. В поведенческите си сценарии и клиентите, и персоналът обръщат внимание на практическите аспекти, които са предизвикали в тях реакция – положителна или отрицателна – по време на извършването на услугата. Затова общо споменатите практически аспекти биват групирани, оценявани и ранжирани, за да бъде съставен поведенческият профил, спрямо който да бъдат определени норми на поведение. Дизайнерът на маркетинговия процес на услугата сравнява честотата на повтаряне и сходствата в

описанията на конкретните практически аспекти, споменати от всяка група, за да открие несъответствията във възприеманията и на персонала, и на потребителя.

Формулирането на практическите аспекти в маркетинговия процес на услугата се извършва и с друга цел – да бъдат идентифицирани етапите в процеса, при които може да възникне грешка или несъответствие в предоставянето на услугата или тя да се провали както по форма, така и по смисъл. Поведенческите сценарии съдържат отговори на въпросите, свързани с практическите аспекти, от които зависи дали услугата ще събуди у клиента удовлетворение или неудовлетворение. Така биват неутрализираните важните критични точки, а потенциалните грешки в процеса – намалявани чрез изготвяне на инструкции за персонала как да отговаря или да действа при погрешно или неуспешно извършване на услугата, респ. при проваляне на маркетинговия процес на услугата.

Третата задача при формулирането на практическите аспекти е съгласуването им с времето за протичане на маркетинговия процес на услугата. След съгласуване на поведенческите сценарии на двете страни в процеса, за да бъде установена логическата последователност от действия в него, и след посочване на критичните точки при контакта между потребителя и обслужващия персонал, бива очертана и времевата рамка на сервизното изпълнение. Времето за изпълнение на услугата е основен разходен компонент на процеса, затова и практическите аспекти на процеса имат времева детерминираност. Ето защо за времето, необходимо за извършване на услугата, се фиксира стандартна норма.

След като определят времевия стандарт, дизайнерите на маркетинговия процес анализират рентабилността на процеса при дадени разходи за входящите за него и необходими за функционирането му елементи. В резултат от проведения

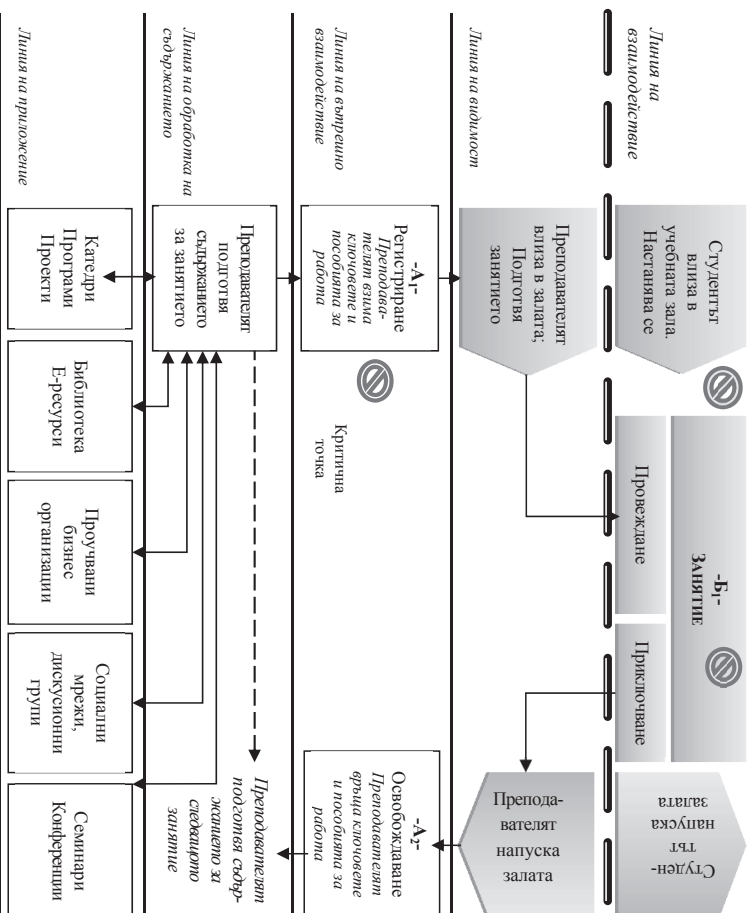
анализ се определя рентабилността на изработения маркетингов процес на услугата, като рентабилността се наблюдава и при промяна на един или няколко негови компонента. В случай на промяна част от практическите аспекти в процеса могат да се изправят пред риск. Анализът дава възможност да бъдат тествани предположения и варианти, чрез които да бъдат преодолявани недостатъците на процеса, преди да бъде предоставен за клиенти и персонал [12].

Теоретичните постановки за моделиране на маркетинговия процес на която и да било услуга ни дават помощната рамка, за да моделираме на практика маркетинговия процес на образователната услуга във висшето училище, чрез който да адаптираме модел за структуриране на дизайн на тази услуга.

2.2. Маркетингов процес на академичното занятие

Тук разглеждаме „под лупа“ процеса на академичното занятие не толкова за да проследим операциите в него и да определим степента на ефективността му, колкото за да изследваме отблизо качествените му аспекти предвид участието на студента в него. А това по метода на индукцията ще разкрие и какво ще бъде взаимодействието на студента с образователната услуга като цяло.

Фигура 4 представя процеса на занятие в зала като низ от операции за среща на преподавателя със студента. Входящите за процеса елементи са: лекционната зала, преподавателят – като контактен персонал, присъстващите студенти – като аудитория, отделният студент – като участник, категоризиран според показаните от него знания и умения, оценени по шестобалната система, и съдържанието на курса.



Фигура 4. Операционният процес на занятието в залата

За да свържем операционния процес на занятието в зала от Фигура 4 с процеса на образователната услуга, приемаме, че студентът или вече е внесъл таксата за семестъра на входа на процеса (вж. Фиг. 2), или предстои да я плати по време на или в края на обучението за семестъра (вж. Фиг. 3), но посещава занятията. И в двата случая студентът трябва да е регистриран в системата на институцията като *участник* в процеса на образователната услуга с всички възникващи права за достъп съответно при „предплащане“ или при „текущо заплащане“ на услугата. Чрез регистрацията на студента административно се установява числеността на входящия поток от студенти, които според вида на обучението биват разпределяни по курсове и групи.

Процесът от операции започва „невидимо“ за студента: с регистрацията на преподавателя по „линията на вътрешно взаимодействие“ – етап „А₁“, когато той удостоверява с подписа си пред институцията, че занятието ще бъде проведено. Регистрацията прави преподавателя повече или по-малко инициатор на процеса на занятието – в ролята и на контактен персонал, и на „създател“, и на „преносител“ на учебното съдържание. Нерегистрирането на преподавателя означава, че процесът няма да започне и занятието няма да се състои.

Следващата стъпка е по „линията на видимост“: когато преподавателят и студентите *влизат* в учебната зала. Влизането и настаняването на дошлите студенти е техният фактически входящ поток като участници в процеса и потребители на обучението по дадения курс. Броят на влизащите в залата студенти определя и количествения, и качествения заряд за провеждане на занятието на място. Понастоящем реалният брой на входящия поток от студенти на занятие се очертава като силно колеблив на основата на общия брой студенти по протокол за програма или за курс, ако е избираем. Той определя общата посещаемост на курса за семестър и варира

според повтаряемостта на индивидуалното физическо присъствие на занятие, т. е. на участието на студент в процеса на занятието. При това, ако броят присъстващи студенти се свива драстично, под 10 на сто и клони към 0, вместо към 1, процесът е или „в застой“, или „се проваля“ и трябва да бъде „преструктуриран“. Това е интерпретацията на първата критична точка по линията на взаимодействие – количествената измеримост на процеса, преди още занятието да е започнало.

Освен големината на входящия поток по линията на видимост, демографският профил, вкл. заетост и доход на студентите, също определя качеството на процеса: силата – активността или пасивността – на участието, интензивността на решаването на задачите и казусите и стойността на резултата дали – дали ще бъде решение, предложение, възможен отговор, дискусия.

Придвижването по „линия на взаимодействие“ – от „влизането в залата и подготовката за занятието“ към следващия етап Б₁, „провеждането на занятието“ – се сблъсква с критичната точка на количествения и качествения филтър за формиране на реалната аудитория. При свита посещаемост аудиторната заетост на студента губи от характерните си черти. Живият контакт на място между студент и преподавател отслабва дотолкова, че дори измества смисловия център на процеса – студентът взаимодейства с преподавателя във връзка с учебното съдържание, след като е приключило занятието. Или, срещата „преподавател – студент“ излиза по място, по време и по смисъл от същностния етап Б, а може да не се осъществи и извън него. „Провеждането на занятието“ е централно-събитиеен етап от процеса. В него силата на взаимодействието с услугата е най-голяма, концентрацията на входящи елементи – най-силно изразена, а смисловата му наситеност – от първостепенно значение за процеса. Практика-

та също показва, че „приключването на занятието“ е особено важна част от етапа, тъй като е отворена за първата обратна връзка от студента. Макар често пъти да е изпълнена с организационни въпроси, тя е необходимата „буферна зона“, където студентът изразява индивидуалните си нужди.

Операционният процес на занятието приключва (вж. етап A_2) по време – след изтичане на академичния час, по съдържание – след края на занятието и физически – след освобождаването на залата и връщането на ключовете и пособията на координатор.

Интересно е да отбележим, че когато ефективността на операционния процес на занятието спада, това не намалява автоматично ефективността на целия процес на курса като цикъл от лекции за семестъра. Ако средно 20% от общия брой студенти по протокол посещават занятията, това е сигнал, че „обращаемостта“ на количеството студенти по протокол за единица кв. м площ от залата е по-малка от 1 или равна на 1, ако залата поне веднъж се е изпълнила от всички студенти. Ако залата е предвидена за 100 участници, а реално капацитетът ѝ „се запълва“ 5 пъти по-малко, пространството се използва неефективно и разходът за поддръжка на единица кв. м площ от залата значително нараства. Но ефективността на процеса практически се измерва другаде – при отчитането на общия брой студенти, записали курса: колкото е по-голям, толкова обезпечението на процеса на занятието расте, и то независимо от броя участници в него, защото нарасналото търсене на курс означава, че той успешно се купува като образователен продукт. Самото му консумиране може да е и извънаудиторно.

В заключение ще изтъкнем, че в така очертанния операционен процес на занятие в зала откриваме три критични точки. „Регистрирането на преподавателя“ в системата за отчитане на проведените часове е критична точка в процеса,

тъй като тук е фактическото начало на този процес. В случай че преподавателят не се регистрира, семинарното занятие не се провежда. Следващата критична точка е при „влизането в учебната зала и подготовката за часа“, където могат да възникнат следните рискове на процеса: 1) да липсват студентите – потребители на услугата, което проваля процеса, 2) количествено и качествено аудиторията да се променя занятие за занятие, което поражда разминавания във взаимодействието на студента с учебното съдържание. Третата критична точка от процеса не е *свързваща*, а е *вътрешна* – тя се съдържа в самото взаимодействие на студента с преподавателя и с разглеждания материал и може да доведе до изкривяване на съдържанието на занятието.

2.2.1. Огледален маркетингов процес на академичното занятие

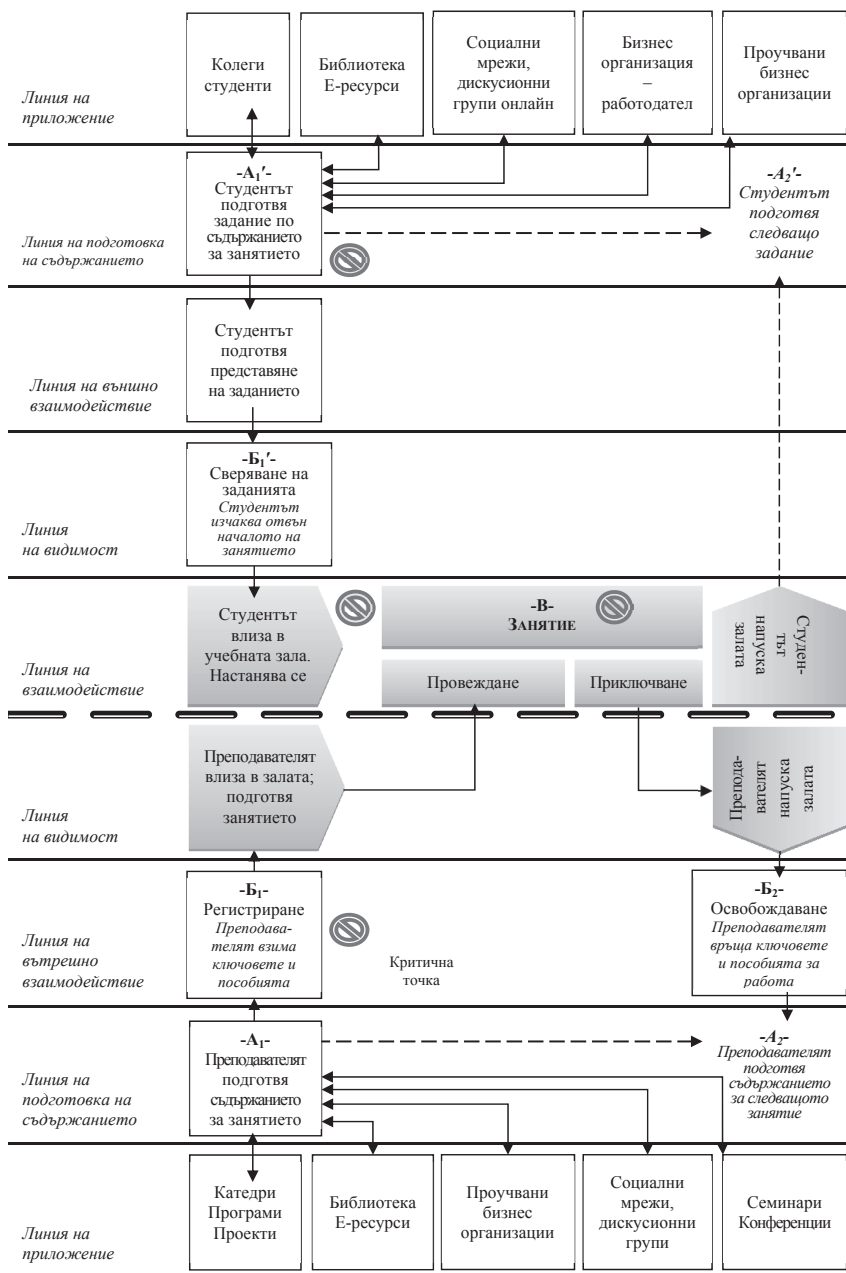
При изучаването на операционния процес на занятието откриваме потенциална критична точка и в самото му начало. Тя е разположена по линията на обработка, на етапа „Подготовка на учебното съдържание“. Дори при неосъществена „среща на място“ и лично с преподавателя, този подготвителен етап е важен, защото смислово обезпечава процеса на занятието и пряко въздейства както върху преживяването на курса и опита на студента от него, така и върху възприетото от студента качество на образователната услуга. Като обект на процеса на занятието, учебното съдържание дава основания в този процес да възникват и критични точки от качествено естество. Ето защо ще го разгледаме като двигател на процеса на занятието – изграждащ елемент на процеса и определящ взаимодействието на студента с услугата, зависимостта „студент – учебно съдържание – преподавател“. Следователно, ефикасността на взаимодействието „студент – учебно съдържание – преподавател“ (по и отвъд линията на

взаимодействие), която е измерима, оправдава моделирането на маркетингорентиран процес на занятието. С други думи, ефикасността на процеса на занятието зависи от прилагането на маркетинговия принцип за ориентирано-към-студента обучение чрез диференцирано учебно съдържание.

Анализирайки участието на студента в процеса на занятието, наблягаме върху маркетинговата страна на процеса. Качествения аспект на процеса моделираме с акцент върху учебното съдържание – върху взаимодействието „преподаване – усвояване на учебното съдържание“. Това взаимодействие изисква синхронизиране на дейностите, извършвани от двете страни – преподавател и студент, с презумпцията, че студентът е *съ-създавател* на стойност в произвеждането и доставянето на учебното съдържание (преподаването), т. е. в създаването на стойност в обучението, предназначено за самия него. За целта ползваме огледалното моделиране на дейностите на студента при създаването на стойност на занятието [10] посредством учебното съдържание. Огледалният модел отразява процеса равностойно – както от страната на преподавателя, така и от страната на студента.

Фигура 5 представя огледален маркетингов процес на занятие, в който линията на взаимодействие е като ос, *пред* и *зад* която симетрично са проектирани останалите приложни линии по напречния разрез на процеса. „Пред“ линията на взаимодействието са дейностите на преподавателя по създаване на стойност за студента, а „зад“ линията са дейностите на студента по съ-създаване [23] на стойност чрез приноса му към учебното съдържание.

Огледалният маркетингов процес започва далеч от линията на взаимодействието и „невидимо“ за студента – с подготовката на преподавателя за занятието, т. е. с подготвянето на учебното съдържание за занятието. Това е първият етап A_1 от процеса по линията на обработка на съдържанието.



Фигура 5. Огледален маркетингов процес на занятие в зала

Стойността на съдържанието зависи от академичния опит на преподавателя пред аудитория и от участието му в научноизследователски проекти, а в приложните дисциплини, каквато е маркетингът – и от връзките му с бизнеса.

Затова по линията на приложение виждаме комплекс от взаимовръзки, които институцията „работодател“ осигурява като необходими ресурси, инфраструктура и поле на действие за преподавателя, за да създава той учебното съдържание. Ако образователната институция не осигурява информация и достъп до трети институции – академични, научноизследователски, бизнес и обществени, това се отразява негативно върху работата на преподавателя по съдържанието. Тогава той самият търси и гради взаимоотношенията, чрез които да създава или осъвременява учебното съдържание – най-често от свое име и за своя сметка. Когато преподавателят паралелно работи за бизнес организация или предоставя на бизнеса консултации за своя изгода, приносят в създаването на учебното съдържание е почти изцяло личен и името на този преподавател до голяма степен предопределя удовлетвореността на студента от занятието.

Докато преподавателят създава учебното съдържание за предстоящото занятие, той планира и съдържанието за следващото занятие в етап A_2 . (Разбира се, това той може вече да е направил преди началото на семестъра, но тук обръщаме внимание на необходимостта и от допълване или обновяване на съдържанието „в движение“, след поднасянето му пред аудиторията.) При представяне на съдържанието пред студента преподавателят трябва да се придържа към логическата последователност – така че причинно-следствените връзки да водят студента по съдържанието в неговата цялост.

В този вариант на процеса началото подсказва, че в предоставянето на съдържанието ще доминира преподавателят, въпреки системата от взаимовръзки, чрез които той създава

това съдържание. Когато преподавателят приема процеса на занятието като маркетингов, респ. ориентиран-към-студента, той трябва да използва техника, чрез която да ангажира и студента да се подготви за взаимодействие с услугата по време на занятието, но от позицията вече на съ-създател на учебното съдържание, т. е. на проспективно съ-участие – тогава студентът ще бъде и *колега* в процеса! (Каква е волята и мотивацията на „профилирания“ тук студент да се подготви за предстоящото занятие или да бъде съ-създател на учебното съдържание, не бихме могли да кажем в тази разработка, тъй като методът не е изпитан на практика.) На линията на обработка на етап A_1 преподавателят определя на студента задание, което да изпълни, за да се подготви за „момента на истината“ [28] по линията на взаимодействието. Симетрично етап A_1 бива проектиран в етап A_1' . И за преподавателя, и за студента проектираната линия на приложение е богата на взаимовръзки и взаимоотношения, в които студентът е страна. Какво споделя с колегите си по повод на заданието; какво сам е намерил в библиотеката и е готов да го провери в мрежите или да напише в блога си онлайн; би ли могъл да свърже заданието с дейността на бизнес организацията, в която работи; пробивен и находчив ли е, за да направи собствено проучване в избрана фирма, за която той е външен наблюдател са все въпроси, чиито отговори студентът знае и които биха добавили стойност към учебното съдържание. Всичко, изброено до тук, остава само една полезна препоръка, ако студентът *не* изпълни заданието. В тази критична точка се разбира дали студентът „е съгласен“ учебното съдържание да бъде доминирано от преподавателя; дали ще присъства на занятието, или ще отсъства, което пък влияе върху провеждането на занятието, а измества и търсения „момент на истината“.

Проекцията на етап B_1 – „Регистрация на преподавателя“, в етап B_1' – „Свервяване“ на подготвеното задание меж-

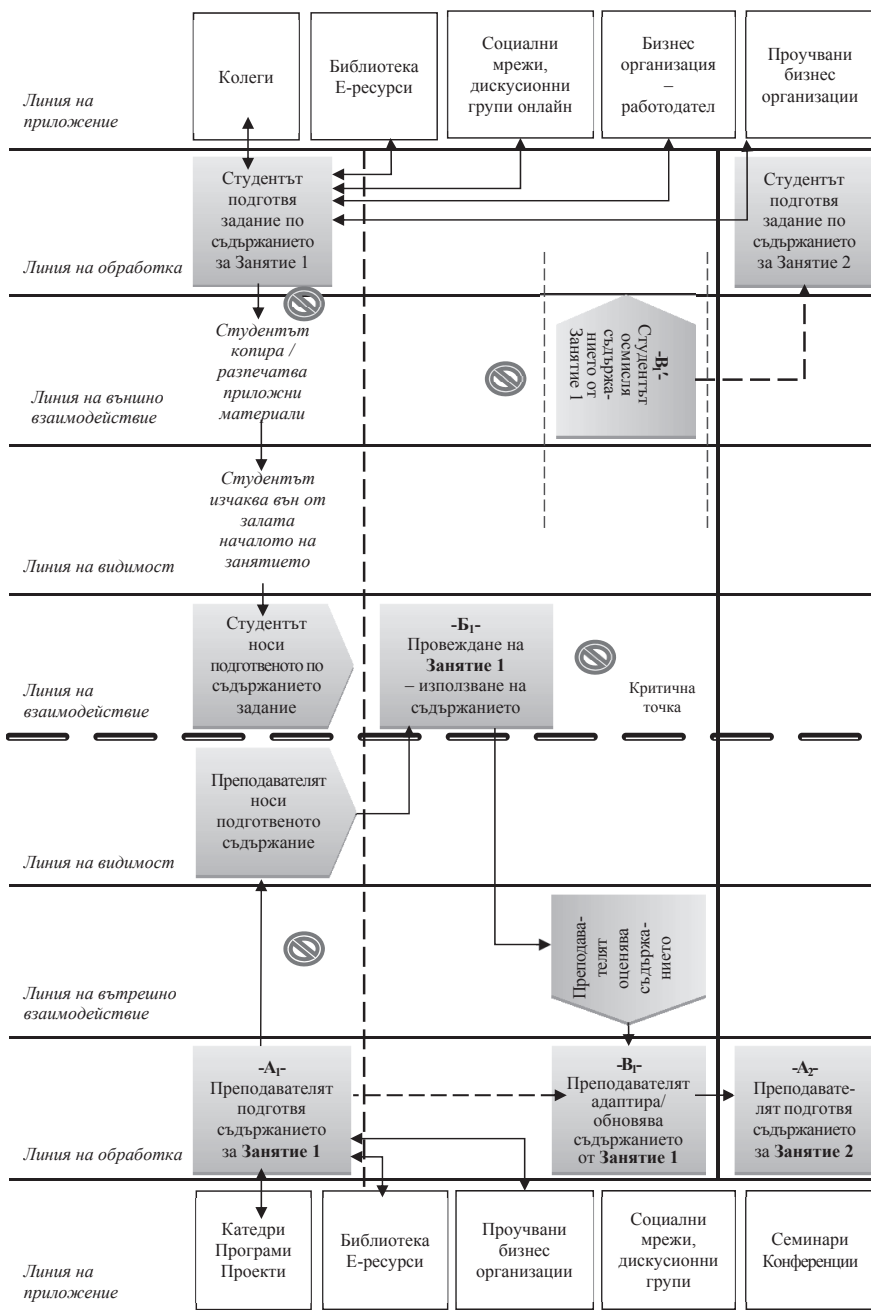
ду студентите на пръв поглед изглежда „несиметрична“ за процеса. Но от гледна точка на съдържанието действията на преподавателя и на студента са синхронизирани: докато преподавателят регистрира пред институцията, че всички предпоставки за провеждане на занятието са на лице, студентът изчаква началото му някъде, където може да свери заданието си с това на своите колеги. Ето защо за етап Б₁' от маркетинговия процес е много важна предметната среда, осигурена от институцията във от академичната зала. Интериорът и оборудването на кафенето, на коридорите – местата, подходящи за отпих и срещи – трябва да подпомагат студента да получава обратната връзка от другите съ-създатели на учебното съдържание, особено ако заданието е екипна работа. Получава се неформална „работилница“, в която всеки студент може да изговори онова, което е написал по общия за всички въпрос.

Провеждането на занятие, в което да се обменя съдържание по *споделен* проблем, добавя стойност към маркетинговия процес на занятието посредством интегрирано участие на неговите елементи – преподавател, студент, колегите студенти, оборудваната зала и учебното съдържание. Предвид маркетинговата страна на процеса остава отворен въпросът: каква трябва да бъде предметната среда (залата и оборудването), за да бъде проведено занятието и предоставено съвместно разработеното съдържание? Ако преобладаващата част от присъстващите студенти са с подготвено задание по темата на занятието и това трябва да е практиката на курса до края на семестъра, интериорът, подредбата и функционалността на залата трябва да насърчават дискуссионно-презентационния дух. Ако моделът за създаване на стойност с участието на студента трудно прохода и учебното съдържание е доминирано от преподавателя, едва ли трябва типичната лекционна зала да запази традиционния си „сценичен“

формат – сцена и публика. Но е сигурно едно: интериорът трябва не да поставя разделителна линия между преподавателя и студентите, а да помага на студента да се възприема като част от група, обърнат с лице към колегите си.

Критичната точка, която е възможно да се появи по време на етап B_1 , е дали студентът и колегите му имат подготвени задания за занятието, дали са на място или са предали заданията си онлайн с извинението, че не могат да присъстват, т. е. доколко те са съгласни и имат волята да продължат участието си в съвместното създаване на учебното съдържание. Занятието вече не е „резервация за полет“, а е „самият полет“. Етап B_1 е мястото и времето на доставяне и консумиране на обучението, на който *се предлага* едновременно и стойността на услугата. За студента приключването на етап B_1 е първата стъпка към възприемане на качеството на извършеното обучение, а оттам и на образователната услуга. За преподавателя приключването на академичния час е времето, когато „предава щафетата“ с ново задание – по съдържанието на следващото занятие. „Освобождаването на залата“ от участниците „затваря“ занятието в цикъла – от етап A_1 то минава в етап A_2 .

„Освобождаването на залата“ не означава единствено време на приключване на занятието, а и време за осмисляне на протеклия маркетингов процес и създадената в него стойност за студента. Фигура 6 показва следващата стъпка от процеса, когато преподавателят „отчита резултатите“ от проведеното занятие. Тази стъпка отвежда към етап B_1 , в който той анализира как са протекли всички етапи от процеса, отчита и постигнатите от студентите индивидуални резултати. Преподавателят проверява най-вече доколко представеното учебно съдържание е било ясно и недвусмислено за студентите, доколко подготвените задания отговарят на изискванията към тях, а и доколко студентите са схванали заданията си в контекста на темата. Всичко това е необхо-



Фигура 6. Моделиране на маркетингов процес за съвместно създаване на академично съдържание от преподавател и студент в две последователни занятия

димо на преподавателя, за „да адаптира“, и ако е нужно, „да обнови“ преподаденото по време на условно нареченото Занятие 1 съдържание, вкл. и инструкциите за заданията. След като подобри съдържанието по Занятие 1, преподавателят започва подготовката на учебното съдържание за Занятие 2.

За студента „освобождаването на залата“ обективно означава и че той я напуска с ново задание. На огледалния маркетингов процес проекцията на етап B_1 в етап B_1' отразява неговото поведение след обучението: студентът също *трябва да осмисли* преподаденото му учебно съдържание, в чието създаване се е включил и самият той. След края на Задание 1 той също *трябва да анализира* процеса за себе си – от подготвянето на заданието до представянето му пред преподавателя и пред аудиторията. Как може да бъде насърчен студентът към подобно систематизиране или към своеобразно наблюдение над преживяването на процеса на занятието? Ако студентът развива мисленето си, той би се обърнал с възникващи в този процес въпроси и към преподавателя, и към колегите си, дори извън занятията. По същество това е самоинициатива и за да я насърчим, най-често прилагаме принципа за самоотчетността – студентът да докладва какво е подготвил, как го е представил и каква обратна връзка е получил. Поради това етап B_1' е критична точка в процеса: не го прекъсва, но без него процесът би станал безсмислен, тъй като на този етап студентът добива знанието и опита си.

След като получи инструкциите за следващото задание – по съдържанието на Занятие 2, студентът трябва да планира кога, как и къде да го подготви, индивидуално или в група. Това студентът прави за всяко задание от курса и реално го превръща в предпоставка за присъствието си на занятието. На тази нужда образователните институции отговарят с изграждане на зони и пространства за индивидуална и групова подготовка (*learning spaces*), като по този начин се

стремят да увеличат времето за престой на студента на територията на висшето училище. Решението на висшето училище в тази посока подsigурява началния етап от процеса на занятието. Това обстоятелство е ясен пазарен сигнал, че тук именно е важно образователната институция да вземе решение за цялостното обезпечаване на маркетинговия процес, напр. дали на територията на кампуса да има изградени или наети „бутикови“ помещения (по примера на инкубаторите и хъбовете), които студентите могат да запазват като „работно бюро“ или „работен кабинет“, или да посещават свободно.

2.2.2. Изграждане на предметна среда за обучаването

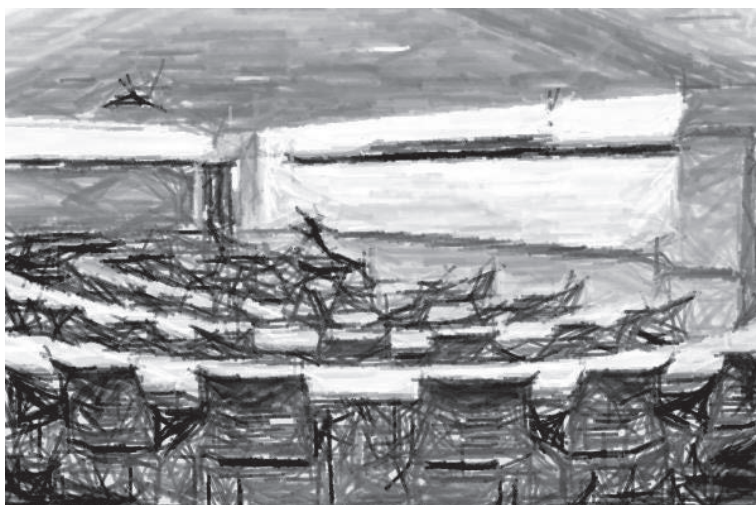
Решението, което висшето училище трябва да вземе и да изпълни, е свързано със създаване на необходимите съвременни условия за обучаването с изграждане на подходяща предметна среда за подпомагане на възможните взаимодействия: „преподавател – студент“, „студент – студент“, „преподавател – преподавател“. В тази връзка възникват въпроси за дизайна на предметната среда или за организацията на пространството съобразно с поставените педагогически цели както на ниво курс, така и според образователната степен. Възможните въпроси зависят от видовете педагогически дейности, които определят целите на дизайна на средата за обучение.

Таблица 3 разглежда връзката „педагогика – предметна среда“, в която знанието бива обменяно чрез: 1) предоставяне; 2) прилагане; 3) създаване; 4) комуникиране и 5) вземане на решение [11, 30].

От гледна точка на процеса на занятието стъпките при *предоставяне на знанието* показват, че на линията на взаимодействие има единствен и централен за процеса етап. На този етап преподавателят еднопосочно, при слабо взаимодействие със студента, *доставя* подготвеното от него

учебно съдържание, а студентът пасивно възприема знанието. Етапите „подготовка на съдържанието и представянето“ и „оценка на разбраното от студентите“ са „зад сцена“, отвъд линията на видимост за студента [5]. Фигура 7-1 показва пример за дизайн на зала, амфитеатрално изграден за целта „доставяне на знание“.

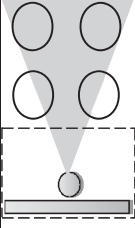

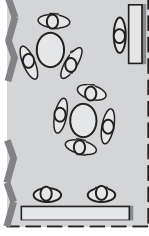
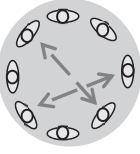
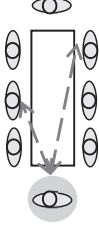
Фигура 7-1. Дизайн на зала за предоставяне на знание



Източник: Академична зала в Университета в Йова, САЩ

В процеса „прилагане на знание“ преподавателят работи индивидуално със студента. Той диалогизира знанието, като го свежда до конкретен проблем, който касае студента. Преподавателят му показва възможните решения по този проблем, пътищата и методите за достигане до тях, тяхното интерпретиране и въвеждане в практиката. Студентът също участва в процеса със своите знания – чрез въпроси, хипотези, догадки. Той *практикува на място* прилаганото от преподавателя знание, т. е. студентът пряко възприема знанието, надграждайки своето собствено.

Таблица 3. Връзка между педагогика и предметна среда

ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ	ПЕДАГОГИЧЕСКА ЧЕРТА	СТЪПКИ НА ПРОЦЕСА	ПРЕДПОСТАВКИ ЗА ПОВЕДЕНИЕ	ПРОСТРАНСТВЕНО ИЗВЪРЖЕНИЕ
Доставяне	Формално представяне Инструкторът контролира представянето Фокусът е в представянето Пасивно научаване	Подготовка на представянето Представяне пред аудитория Качествена оценка на разбраното	Публично предаване на информация / учебно съдържание Инструкторът ръководи Знанието е в един източник	
Прилагане	Контролирано наблюдение Лице в лице Алертативен контрол от типа „майстор и ученик“ Неформалност Активно научаване	Знанието се предава чрез демонстрация (онагледяване) Практиката на получателя Разбирането от студента е доведено до край	Ориентирано към обучавания Модел на начинаещия	
Създаване	Повече от една дисциплина Без лидерство Равнопоставеност Вниманието се разпределя Уединеност Нерегулярност Активно научаване	Изследване Разпознаване на нуждата Отличаващо се мислене Размишляване (инкубиране) Интерпретиране с продукт или иновация	Иновацията или знанието се премества от абстракцията към продукта	
Комуникиране	Разпръскване на знанието Импровизиране Нерегулярност Активно научаване	Организиране на информацията Доставяне Получаване и интерпретиране Потвърждаване	Споделяне на информацията Осигуряване на бърз обмен	
Вземане на решение	Разпръскване на знанието Информацията се споделя Лидерът определя крайната посока Ситуацията е защитена Полуформално до формално решение Пасивно или активно научаване	Преглед на данните Генериране на стратегия План Внедряване на единен курс на действие	Вземане на решение	

Източник: Scott-Webber, 2004:44 и Fisher, 2006

Резултатът от тази педагогическа дейност е повече в ръцете на преподавателя – „майстора“, отколкото на студента – „ученика – последовател“. Преподавателят трябва да доведе осмислянето на знанието докрай, т. е. да го осъществи с помощта на обучавания. „Маркетингът“ чрез предметната среда на „прилагането на знание“ би могло да бъде в зала от типа „лаборатория“, обезпечена и оборудвана според областта на знанието, която да предразполага и към деформализиране на взаимодействието „преподавател – студент“.

Създаването на знание е процес на взаимодействието „методик – обучаем“ по следните стъпки: а) провеждане на изследване с определена цел, б) разпознаване на нуждата, в) обсъждане на нуждата чрез изразяване на различни мнения, г) размишляване („инкубиране“) върху задоволяването на нуждата и д) интерпретиране с продукт или иновация (вж. Табл. 3). Подходящ дизайн за средата на взаимодействие представя Фигура 7-2. Тук занятието може да е подчинено на



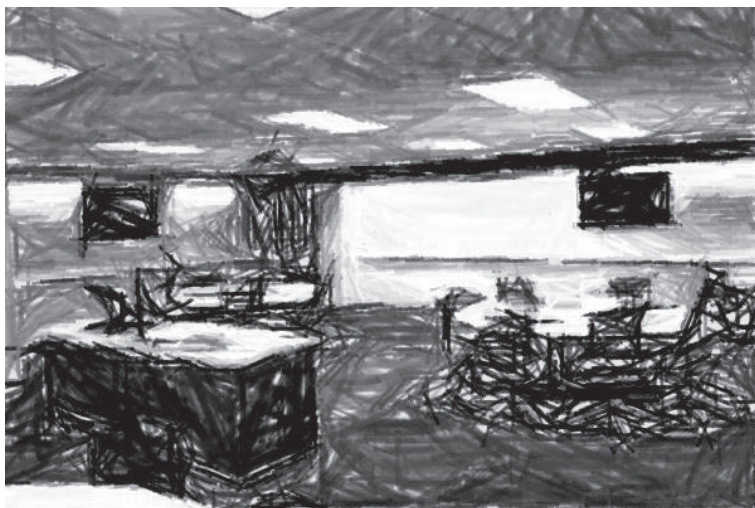
Източник: Академична зала в Университета в Йова, САЩ

Фигура 7-2. Дизайн на зала за създаване на знание

интердисциплинарното обучение, в което и преподавателят, и студентът участват в една чиста форма на колегиалност (равнопоставеност).

Формата на обучаването, респ. заучаването е активна, а в някои случаи и интензивна – напр. при дейност по проект – и създаването на знание може да става и на нерегулярни срещи.

Фигура 7-3 представя дизайн на академична зала, предназначена за педагогическата дейност *комуникиране на знание*. Принципът на взаимодействие е конферентност и деловитост, а процесът на дейността е „кръгла маса“, където се извършва: а) организирането на учебното съдържание и посредством него б) доставянето от преподавателя на знание, предназначено за всички маси в залата, в) получаване и интерпретиране на знанието от студентския кръг на всяка отделна маса и г) потвърждаване от преподавателя на разбраното от студентите по маси.



Източник: Академична зала в Университета в Йова, САЩ

Фигура 7-3. Дизайн на зала за комуникиране на знание

В процеса „*вземане на решение*“ (вж. Табл. 3) по един алгоритъм могат да бъдат развити като педагогическа дейност два сценария: при първия лидер е преподавателят, а вторият поставя студента в ролята на лидер на екип от студенти.

Преподавател лидер е роля, в която обучаването е лидерство. Преподавателят държи предопределен педагогически курс: да връща към водещата ос отклоняващите се от нея разсъждения на студентите и/или разногласията между тях. Възприетият от преподавателя единен курс е линията, по която върви обучението, а осмислянето на наученото от студента се санкционира от решението, вземано от преподавателя в края на края процеса.

При втория сценарий – *студент лидер*, – когато обучаването става чрез вземане на решение, то започва с преглед на данните, предоставени от преподавателя под формата на учебно съдържание. Студентите предлагат набор от стратегии, като лидерът поема отговорността за избор на водеща стратегия, по която те да разработят план на действие. „Въвеждането на единен курс“ е последният етап от процеса на вземането на решение по даден проблем или казус. В него проличава дали студентът може да изпълнява лидерската роля: дали ще се прояви като лидер и дали въпреки възможните несъгласия, решението му ще се приеме като решение на лидер. Преподавателят внимателно наблюдава и в движение оценява, доколко всеки студент се справя с мястото и ролята си в процеса. Тук студентите са изправени пред предизвикателството сами да създават учебно съдържание, за което се обучават под наблюдението на преподавателя.

2.2.3. Обучаването като обмен на учебното съдържание

„Напречното движение“ на елемента „учебно съдържание“ показва посоката на неговия фактически обмен между

участниците в процеса на занятието – преподавател и студенти. Обмяната на учебно съдържание може да бъде интерпретирана като своеобразно измерване на неговия *ръст*, предвид на това, че то е динамично и се обновява съобразно с текущо представяното съдържание, по линията на обработката му, която е невидима за студента. Обновяването на учебното съдържание отразява изпробването на това съдържание по време на текущия процес на занятието и възприемането му от студентите. На практика това означава осъвременяване на съдържанието, за да бъде то елемент от процеса и на следващото занятие от курса. Теоретично обновяването на учебното съдържание представлява неговото адаптиране към възприетия модел на съвместно създаване на учебното съдържание.

При надлъжен разрез на маркетинговия процес на занятието наблюдаваме *причинно-следствено движение* на учебното съдържание. То отразява не толкова самия му обмен с другите елементи от процеса, колкото неговия *резултативен* пренос – подготовка и представяне – в поведението на преподавателя, на студента и на представителя от бизнеса. „Подготовката“ и „представянето“ на учебното съдържание са двата огледални и синхронизиращи се етапа в текущия процес на занятието, в които преподавателят се адаптира към нивото и очакванията на студентите, както и към осмислянето и напредването, демонстрирани от тях, а студентът участва в собственото си обучение. Именно през тази призма може да бъде видян истинският маркетингов облик на процеса на занятието.

За да създаде адекватно, качествено и диференцирано учебно съдържание, като предметното доказателство за протичане на процеса, преподавателят трябва да знае образователните нужди на студентите – мотивацията и подхода им към обучението, стремежа им към заучаване, степента на ус-

вояване на материала, ангажирането им със съдържанието и значението на предметната среда. За целта той анализира текущото знание в академичната област, като *допълнително* интервюира студентите с помощта на „сценарии за поведение“. Тези сценарии за поведението на студентите преподавателят подготвя съобразно с участието им в маркетинговия процес на занятието. Той определя областите, за които да са предназначени тези сценарии. Като програми те могат да бъдат: самооценка на студента, подход към заучаването, необходими знания, мотивация, очаквания преди и след курса, комбинация от занятия – практикуми – лекции, но трябва да отговарят и на индивидуалния стил на студента в заучаването [6]. Преподавателят обработва събраните сценарии и анализира получените резултати, които пряко или косвено използва за целите, за които е планиран воденият от него курс. Сценариите за поведение на студентите пряко влияят и върху моделирането на маркетинговия процес на отделното занятие така, че по индукция и преподавателят, и висшето училище да създават стойност за студента. Именно те са в основата на планираното взаимодействие (в занятието) и подпомагат преподавателя, за да оцени ефикасността на маркетинговия процес.

3. Съвременният дизайн на образователната услуга във висшето училище

Съвременният дизайн за съвместно производство на образователната услуга, освен операционен, е в голяма степен и маркетингов въпрос, тъй като в него контактът със студента е силен. Ето защо, приемайки го за маркетингово ориентиран дизайн, даваме при разработката му приоритет на по-добрата ефикасност на операциите. Но по-голямото участие на студента в процеса на производството и доставянето на академичното обучение не е за сметка на работата, извършвана от преподавателя като контактен персонал. Значението на увеличеното участие дори не е в посока повишаване на ефективността на операциите – което би оптимизирало значително разходите около взаимодействието на студента с административния и с обслужващия персонал във висшето училище. Засиленото участие на студента в подготовката и изпълнението на услугата – което тук определяме като „съвместно производство и доставяне на академично обучение по време на занятие“ – предполага изменение на потребителския му план за взаимодействие. Тази различна за студента диспозиция обаче не бива да изменя същината на академичното обучение като такова, нито получавания от него продукт – такава е идеята в предлаганата тук теза. Ние търсим съвременния дизайн на академичното обучение, чрез който ще можем да преодолеем пасивността, която в последно време преобладава във взаимодействието „преподавател – студент“.

3.1. Маркетингова система на академичното обучение като образователна услуга

Центърът в маркетинговата система на образователната услуга във висшето училище, естествено, е студентът, който е там по силата на концепцията за „ориентирана-към-студента образователна институция“. Но приемайки го тук за „център на системата“, ние не оценяваме студента само икономически – при все че дизайнът на образователната услуга отразява управлението на нейното пазарно търсене и предлагане, чиято интензивност се мени с всяка година, с всеки семестър, и при все че планирането на капацитета на производството и използваемостта на услугата – напр. зали, лаборатории, места за подготовка, оборудване, вкл. преподавателски състав, – трябва да е съобразено и с актуалната информация за пазара, и с неравномерността на търсенето на услугата.

Дори предметната среда да остава за по-продължителен период непроменена при възможните флукуации на търсенето за същия период, участието на студентите е с различно качество и количество при многократното произвеждане и доставяне на услугата. Смятаме, че съвременният дизайн трябва да цели най-вече ефикасно протичане на академичното обучение. Защото поддържащият го процес е именно произвеждането, доставянето и консумирането на тази услуга. Това обаче изисква входящите за маркетинговата система елементи да са относително определени по количество и честота, да постъпват в равномерно количество и с определено качество. Още повече че, предвид икономическата същност на бизнес модела, „присаден“ в образователната услуга на висшето училище, трябва да неутрализираме и заплахиите от изкривяване на дизайна в посока комерсиализиране на услугата, съпътстващи класифицирането на студента като „клиент“ от гледната точка „продавам – отдавам“, респ. „ку-

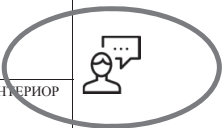
пувам – получавам“. Не омаловажаваме тези значими за дизайна въпроси. Но засега само ги споменаваме, понеже ще ги разглеждаме, след като изясним формата на търсения от нас съвременен дизайн на образователната услуга във висшето училище, чрез който „да осъвременим“ прилагания и днес в нашите условия дизайн. Затова целенасочено, предвид изследваната тук теза, преместваме фокуса – да бъде в ефикасността на дизайна, който отделя повече място на *взаимодействието* на студента с услугата, отколкото на разхода за този студент, повече – на ползата за студента, отколкото на изгодата от него.

В тази идейна посока Таблица 4 илюстрира маркетинговата система на академичното обучение във висшето училище. Участващите в системата елементи са: отделният студент, контактният персонал, включващ преподавателския, административния и обслужващия състав, предметната среда, студентите, посещаващи курса и другите, присъстващи студенти.

Тук ясно личат границите на маркетинговата система на образователната услуга, която покрива включените в нея системи на производството и на доставката. Субект на маркетинговата система, а следователно и на останалите системи, е студентът. Като такъв той е *централен* най-вече за системата на предоставяне на услугата. В нея именно е определен и реалният периметър на взаимодействието на студента с услугата.

Системата за доставянето на услугата е опряна главно на *видимата* за студента част от производствената система. В нея влизат елементите от маркетинг-микса на услугата: „персоналът“ – преподавателски, административен и обслужващ състав, „предметната среда“ – екстериор, интериор, оборудване [34] и „процесът“ – поредицата от действия на студента и на персонала, чрез която се осъществява взаимо-

Таблица 4. Маркетингова система на академичното обучение като образователна услуга във висшето училище

МАРКЕТИНГОВА СИСТЕМА НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА УСЛУГА			
СИСТЕМА НА ДОСТАВЯНЕ НА УСЛУГАТА		ДРУГИ КОНТАКТИ НА ОБУЧАВАЩИТЕ СЕ С ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ	
СИСТЕМА НА ПРОИЗВОДСТВО НА УСЛУГАТА		Други студенти:	реклами в пресата
<div> <div>←</div> <div>→</div> </div> <div>НЕВИДИМИ ЗА СТУДЕНТА ДЕЙНОСТИ:</div> <div> <div>поръчки на материали</div> <div>ИТ система, вкл. интранет, е- и дистанционно обучение</div> <div>наемане на преподавателски, преподавателски състав и обслужващ персонал</div> <div>обучения</div> <div>академични, факултетни, катедрени съвети</div> <div>администриране и счетоводство</div> <div>обновяване на базата</div> <div>хигиенизиране и почистване</div> </div>	<div> <div>КОНТАКТЕН ПЕРСОНАЛ:</div> <div>преподавателски състав</div> <div>административен състав</div> <div>обслужващ персонал</div> </div>	<div> <div>студенти от същия курс</div> <div>студенти, неизвестни до момента на записването в курса</div> </div>	<div> <div>външна реклама</div> <div>мълва</div> <div>промоционни материали</div> </div>
	<div> <div>ЕКСТЕРИОР И ИНТЕРИОР</div> <div>учебни зали</div> <div>пространства за подготовка в и извън сградата</div> <div>места за изчакване</div> <div>табели и означения</div> <div>паркинг</div> <div>WC</div> </div>	<div>  </div>	<div> <div>организиране на събития за кандидат-студенти – напр. „Ден на отворените врати“</div> <div>специализирани списания</div> </div>
	<div> <div>ОБОРУДВАНЕ</div> <div>маси, столове, катедри, бюра</div> <div>дъски, флип-чартове</div> <div>шрайб- и мултимедийни проектори и озвучаване</div> <div>компютри, екрани</div> <div>пособия</div> <div>консумативи</div> </div>	<div> <div>ДРУГИ ПРИСЪСТВАЩИ СТУДЕНТИ:</div> <div>студенти от същата програма – предходни и горни курсове</div> <div>студенти от други програми</div> <div>студенти от други висши училища</div> </div>	<div> <div>вързки с обществеността</div> <div>специализирани изложения</div> </div>

Адаптирано по Lovelock and Wirtz, 2007 и Baron and Harris, 2003: 41.

действието на студента с услугата, т. е. академичното обучение. Това, което Таблица 4 също показва, е, че маркетингът, приложен в системите на производството и доставката на услугата, действа *холистично* върху системата: оперативно – на ниво производствени дейности; тактически – на ниво маркетинг-микс; и стратегически – на ниво сегментиране, таргетиране и позициониране, неутрализирайки влиянието на факторите от външната среда, най-вече свързаните с поведението на студента като клиент на услугата, с конкурентните висши училища, включително с тези извън страната, и с публичната администрация. Това *системно* действие на маркетинга би могло „да диалогизира“ производството и консумацията на услугата с диалога между студента и преподавателя (вж. Табл. 5), ако висшето училище осъвремени диспозицията си към възприетия концептуален модел на академичното обучение и вместо „ориентирано-към-студента“, да бъде „ориентирано към взаимодействието преподавател – студент“ висше училище.



Таблица 5. Маркетингова система на ориентирано към взаимодействието „преподавател – студент“ висше училище

Тогава преподавателят „ще бъде реабилитиран“ – той също ще бъде субект на академичното обучение в системата на доставяне на образователната услуга, вместо да играе ролята на човешки ресурс *в* и *извън* производствената система на тази услуга. А това ще „реставрира“ и колегиалността между студента и преподавателя в полза на общите им изследователски тежнения с тяхното приложение в практиката.

3.2. Съвременният дизайн за съвместното производство на академичното обучение

При дизайна на образователната услуга следваме типичната за него нелинейна траектория между фазите анализ, дизайн и изпълнение. Този подход, макар да е далечен на чисто позитивистичния научен стереотип, показва тук, че е особено полезен, когато се прилага за силно индивидуализирани и контекстуално обвързани услуги, каквато е образователната във висшето училище. Сложността на такова решение идва оттам, че чрез нелинейния подход се опитваме да покрием спектъра от взаимодействия в дизайна. Намираме го за особено полезен, когато трябва да се гмурнем в дълбочината на важни въпроси или да уловим характерните черти на услугата – качествени или субективни. Дизайнът на услугата задължително трябва да е мост между възникващите проблемни ситуации и възможните решения. Концепциите, развити с дизайна, могат да ни доведат до нови изследователски въпроси, които да ги използваме при интерпретацията на обновяваните аналитични данни.

3.2.1. Предложение за дизайн

След всичко, казано дотук, стигаме до извода, че работата по учебното съдържание определя процеса на академичното занятие като силно динамичен и че според стойността,

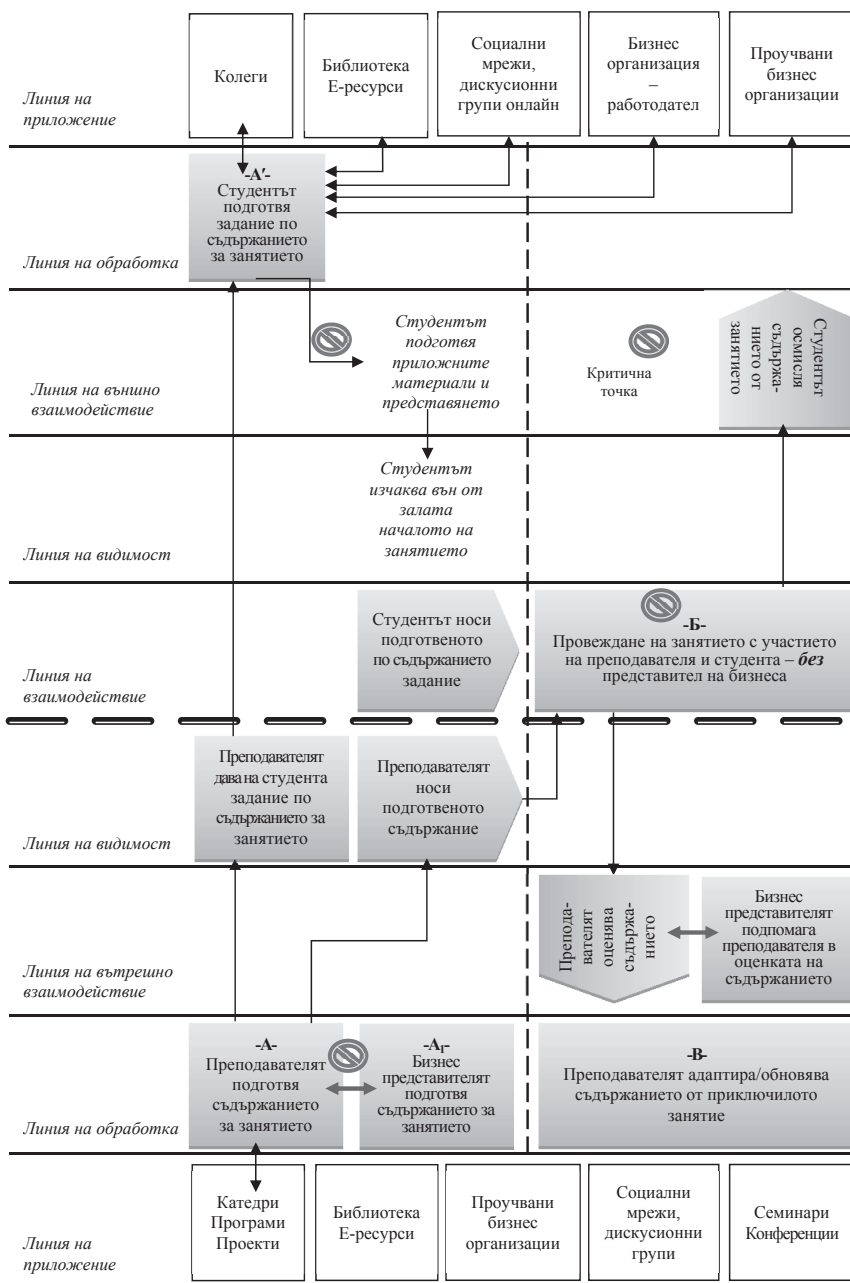
която преподавателят и студентът съвместно създават, той е интерактивен, а не е доминиран от преподавателя. Интерактивността пък, в която участието на студента има превес, определя дизайна на услугата като реципрочен, т. е. засилва се както желанието на студента да участва, така и разнородните му изисквания (търсенето) към услугата. Това ни подтиква да се съсредоточим върху маркетинговата страна на процеса на дизайна, за да подобрим предложението („офертата“) на услугата. Включването на представител от бизнеса, като трета страна при взаимодействието на студента с услугата, ще се отрази благоприятно и върху ефикасността на процеса.

Представеният на Фигура 7 маркетингов процес на занятие отново е основан на трите главни етапа: А – подготовка на учебното съдържание, Б – провеждане на занятието и В – анализ и оценка на резултатите и адаптиране на учебното съдържание. Различното тук е, че включваме в процеса още един елемент – представител от бизнеса (практик), чието участие не променя структурата на процеса, а му добавя стойност с ролята на съ-създател на учебното съдържание. Включването на „практик“ е продиктувано от търсенето на решения за сближаване на академията и бизнеса. Предлагаме възможното решение на този въпрос да се търси на ниво *екипно подготвяне* на учебното съдържание.

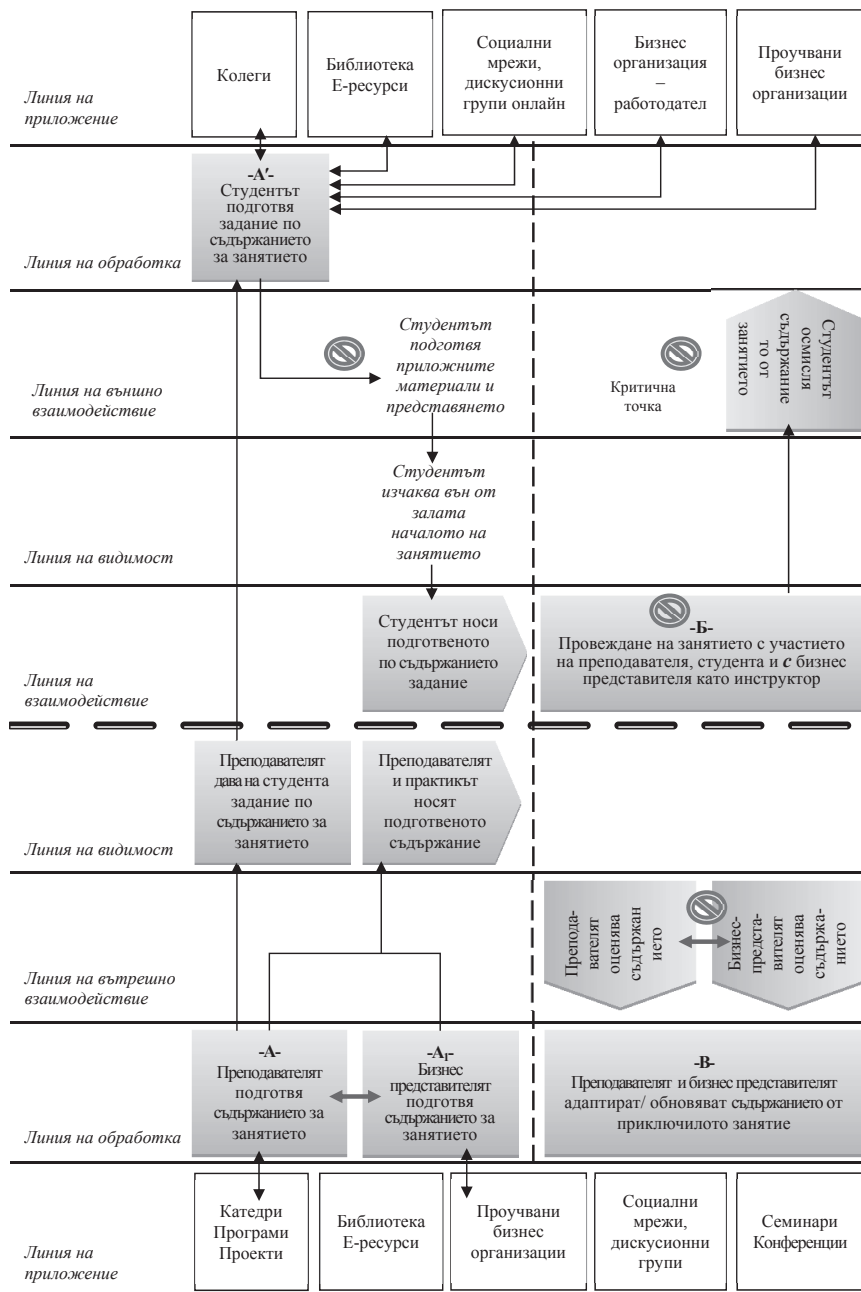
Дизайнът е основан тук на маркетинговия процес, който условно разделяме на две операционни фази – подготвителна и централна (основна). По време на подготвителната фаза отделните операции остават в непроменена логическа последователност, като на етап А преподавателят – в качеството му на субект на образователната услуга, в частност – на занятието, подготвя съдържанието в тясно сътрудничество с представител на бизнеса. Разработката и отговорността за съдържанието ги поема преподавателят, но практикът има

съществен принос в онагледяването на теоретичните постановки с примери и казуси. Представителят на бизнеса може да се включи и в съставянето на заданието за студента, което преподавателят му възлага в края на всяко занятие. Като не-обвързан с процеса на занятието в неговата централна част практикът би могъл да не се включи активно и през фазата на подготовката на съдържанието, дори по външни за процеса причини. Критичната точка по време на етап А сигнализира, че той няма формална ангажираност към процеса с неговите елементи, а доброволно подпомага преподавателя. Доброволното му участие може да се прояви и по време на централната фаза в дейностите – при оценката на резултатите от проведеното занятие с оглед на представеното съдържание: кои въпроси са затруднили студента; доколко успява да се ориентира в примерната практическа ситуация и как я изучава; търси ли аргументи за едно или друго свое виждане и пр. Практикът може да помогне за прилагането на „ключови индикатори за ефективност“ на бизнес обучението в посока развиване и на базисни професионални знания и умения в студента.

Процесът на академичното занятие на Фигура 8 също е маркетингов. Освен участието на студента с неговите потребност и желание да се образова, той отразява и погледа на „случайно подбрания“ практик, който „да обогати“ академичното обучение *като такова*. При това, в ролята на представител на бизнеса, практикът е и обратната връзка за преподавателя – какво бизнесът смята за нужно да присъства в обучението като подготовка на студента за практиката. Автономността на преподавателя да създава учебно съдържание във формат на курс позволява подобен сценарий, който, осъществен на основата на неформални отношения с представители на бизнеса, „да затвори кръга“ на обучението. Добавянето на стойност от практика в обучението диферен-



Фигура 8. Моделиране на маркетингов процес за създаване и обмен на съдържание между преподавател, студент и представител от бизнеса



Фигура 9. Моделиране на маркетингов процес на занятие за обмен на учебното съдържание със студента с участието на преподавател и на представител от бизнеса

цира процеса на занятието. Но неговото участие трябва да се основава и на формални проектни отношения, за да може обогатеният процес да бъде адаптиран и развиван като академичен модел на обучение.

Сценарият на маркетинговия процес на занятието на Фигура 8 е *без участието* на практика в преподаването, но е възможен и друг сценарий – *с негово участие* в занятието, т. е. *екипно подготвяне и преподаване* на учебното съдържание. Фигура 9 показва ролята на представителя на бизнеса като инструктор по време на занятието.

Особеното тук е, че и преподавателят (етап А), и практикът (етап А₁) подготвят материал по обща тема или проблематика, която са съгласували предварително, т. е. всеки самостоятелно изготвя отделна част в общо съдържание, по поставени конкретни цели на обучението. *Екипното преподаване* (team teaching) по едно и също време на едно и също място е нетрадиционна за практиката у нас академична форма за поднасяне на учебния материал. То дори крие риск от възможно разминаване както в изложението, така и в изводите на всеки участник поотделно. Но е много полезно с възможността, която осигурява за взаимно допълване на изложенията и аргументацията по текущо задаваните въпроси. Нивото на такова занятие далеч надхвърля това на тв-предаване, водено от двама журналисти, въпреки че също е по сценарий.

3.2.2. Роли на участниците и комуникация между тях

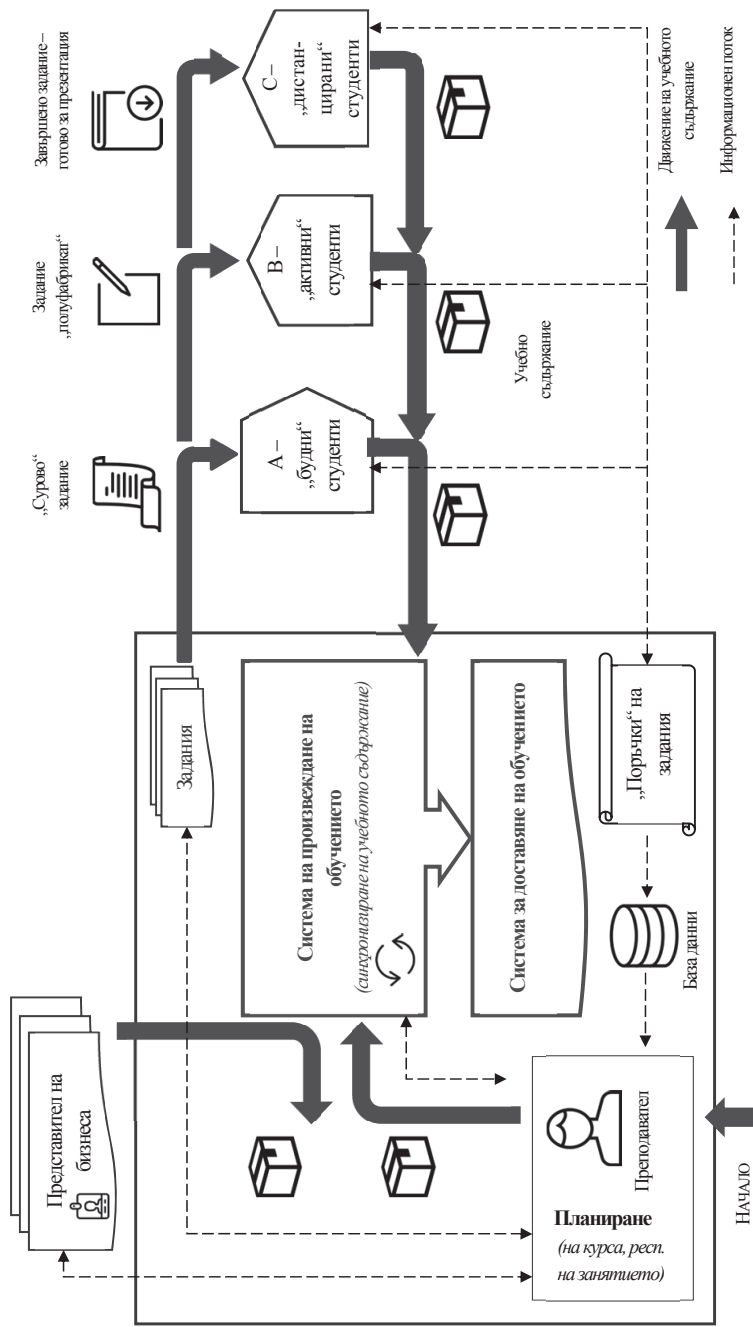
Фигура 10 показва дизайна на услугата предвид на изпълняваните от участниците роли в съвместното произвеждане на съдържание в процеса на академичното обучение.

Процесът започва с планирането на занятието. Тук ролята на преподавателя е главна. Той определя концепцията

на обучението по дадената дисциплина, която владее в целостта ѝ. Преподавателят планира курса като набор от теми, най-често организирани около проблематиката, която той смята за достатъчно важна или актуална, за да бъде представена пред аудитория. В процеса на планиране на курса би могъл да се включи и представителят на бизнеса, давайки обратната връзка за знанието, което пазарът търси; но неговият принос е най-вече с това да конкретизира разглежданияте проблеми с подходящи примери от практиката си.

При планирането на занятието преподавателят и практикът трябва да седнат на една маса, за да очертаят границите на участието си в подготовката на учебното съдържание, както и да „напишат“ сценария – как да протече това занятие и какви да са ролите им вече като „актьори“: на основата на диалога, дебата, конферирането и/или на интервюирането. При всеки сценарий на входа към системата за производство на обучението те трябва да представят своя дял от учебното съдържание, което ще произвеждат съвместно със студента.

Успоредно с това преподавателят планира в каква посока студентът трябва да подготви своето участие в производството на учебното съдържане, предназначено за самия него. В етапа „планиране“ той получава конкретно задание с инструкции за подготовката му. При това преподавателят подбира вида и степента на сложност на заданието съобразно със своята оценка за студента. Затова Фигура 10 представя три, условно създадени, групи от студенти на основата на ABC анализ на класа (потока по протокол). А-студентите – „будни“ – са тези 10–15% от класа, които могат да бъдат оценени по Европейската система за трансфер и натрупване на кредити (ECTS) с най-високата оценка – „А“ (отличен). Те са студентите, които могат да повдигнат до 80% нивото на целия курс. В-студентите – „активни“ – са около 30–40% от курса и биват оценявани с „В“ (мн. добър) по ECTS.



Адаптирано по Morelli, 2009.

Фигура 10. Роли на участниците в съвременния дизайн на образователната услуга във висшето училище

Ако А-студентите са ядрото на курса, „В“-студентите допринасят за неговата плътност. Преподавателят ги вижда като „бързо приемащите“ формата за съвместното производство и като необходимото за успеха му „ранно мнозинство“ от поддръжници.

Третата условна група от С-студенти – „дистанцирани“ – е останалата част от курса, която е най-многобройна и разнородна. С-студентите са оценявани както с „С“, така и с „D“ и „E“/„F“, (съответно: добър, среден и слаб). Те са пасивната част от курса и могат да изразят най-силно съпротива, дори с бездействието си.

Условното групиране на студентите в три категории е необходимо на преподавателя, за да адресира към тях заданията по вид и сложност. А-студентите получават „сурови“ задания, т. е. поставената задача е сложна, понякога и отговорна, а инструкциите към нея – общи. Преподавателят разчита на това, че при формулиран изследователски въпрос и при посочени възможни техники за работа, А-студентът може сам да намери актуалната информация и да избере и използва подходящата техника за обработката ѝ. Той е самостоятелен и продуктивен, не се страхува да експериментира с идеите си. Много често А-студентът се нуждае от градивно санкциониране от страна на преподавателя и на представителя на бизнеса, за да може да се придържа към стандарта както в знанието по дисциплината, така и в добрите практики.

В-студентът изпълнява задание – „полуфабрикат“ по съдържание, чиито инструкции обясняват, предписват и указват пътя за възможното решаване на поставения в заданието проблем. Повечето са готови да вложат време и усилия, за да достигнат до решението по дадения алгоритъм, но се нуждаят в работата си от по-осезаемо методическо присъствие на преподавателя. Участието на В-студента в съвместното производство на академичното обучение е да потвърждава или

да отхвърля приложимостта на методиката за решаване на изследователския въпрос, по който си взаимодейства с останалите актьори.

От С-студентите преподавателят изисква да формулират и предават основните идеи в постигнатите резултати, публикувани в специализирани и неспециализирани издания. За разлика от В-студентите, които могат (знаят как) да ползват и първични, и вторични данни, С-студентите работят предимно с вторична информация. Приносът на третата група студенти е в това да се включват в съвместното производство, маркирайки с участието си общите положения, свързани с проблема, изследван в занятието.

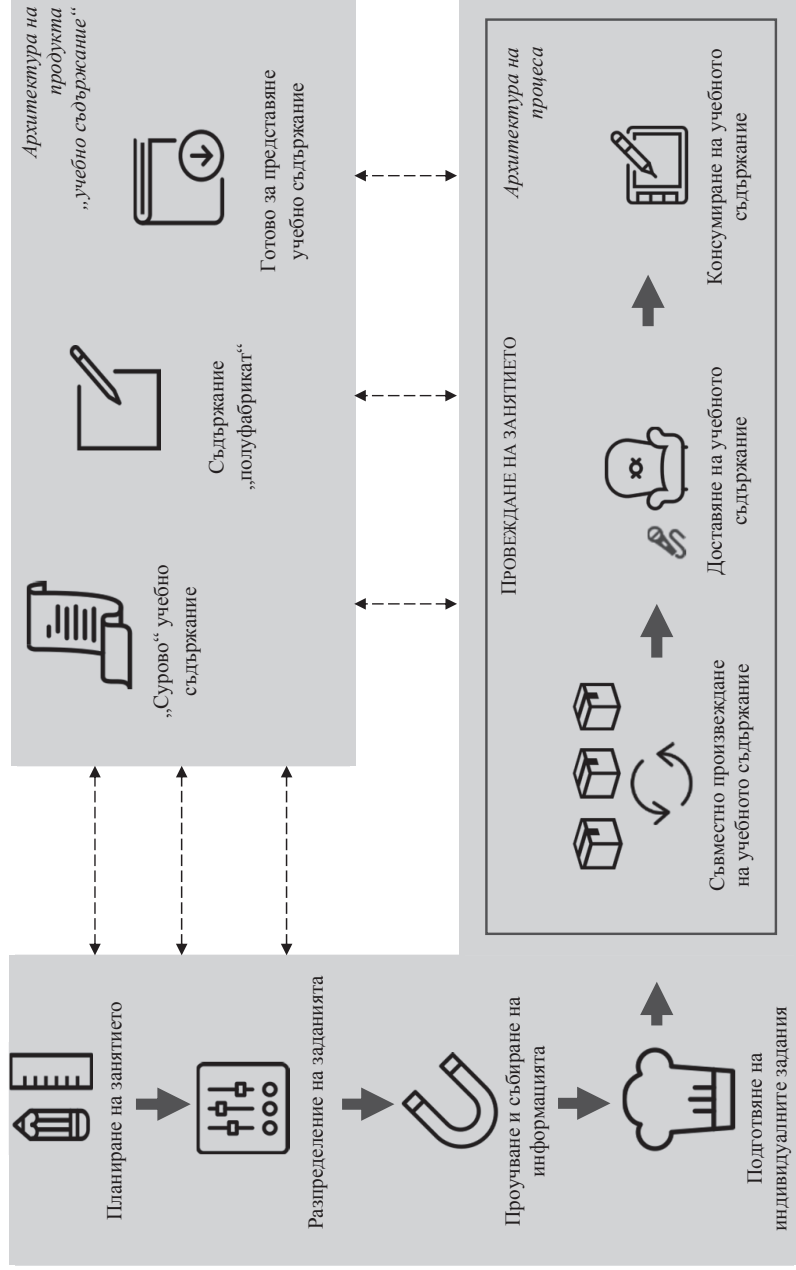
След като всеки от актьорите в дизайна подготви заданието си, той трябва да го достави за съвместно производство съобразно с определената за занятието тема, чиито граници преподавателят е определил като „производствен стандарт“. Съвместното производство на академичното обучение представлява „среща взаимодействие“ между актьорите. То е по-близо до генералната репетиция преди представление, отколкото до самото представление, поради характерното, проявяващо се при всяко обучение свойство на познанието, че то няма ясно очертани начало и край. При все това, „моментът на истината“ във взаимодействието на студента с образователната услуга е именно в системата за доставяне на услугата, а не в системата за произвеждането ѝ, към която най-вероятно бихме се насочили да го търсим. „Моментът на истината“, който довежда студента до прозрение (*insight*, *die Ansicht*), е всяка точка на пряко или косвено взаимодействие между актьорите, независимо от комбинациите на свързването между тях (диалог, разискване). След като предварително е проучил поставения за изследване въпрос, той вече разполага с елемент от учебното съдържание, за който все още не знае къде и каква част заема в *целостта* на този

въпрос. По време на занятието студентът попада сред колеги, които също „държат“ елементи от цялото. В съвместното доставяне на учебното съдържание те сглобяват цялото, като с помощта на преподавателя и практика съчетават „своите елементи“.

Съвместното произвеждане и съвместното доставяне на академичното обучение, осъществено в учебното съдържание, са процеси, които протичат едновременно с консумирането му, затова са трудно разграничими. Това може да се направи с помощта на анализ на съдържанието. В процеса на производството му то е фрагментирано; по време на доставянето му преподавателят и практикът, в екип, го сглобяват и уеднаквяват, а студентът възприема съдържанието, консумира услугата (обучението).

Дотук описахме ролите на участниците в *изпълнението* на предложения дизайн, роли, обединени около движението на учебното съдържание с оглед на съвместното му производство. За да осъществим дизайна, трябва да изясним и посоката на информационния поток. Фигура 10 показва, че информацията е подчинена преди всичко на обмена и комуникацията между различните актьори в отделните етапи от процеса на дизайна. Макар посоката на движение на информацията да показва движението на ресурсите в типичния производствен цикъл, тук информацията е определена като „материален актив“, тъй като всеки фрагмент от нея е или би могъл да бъде с право на интелектуална собственост. Ако изпълнението на предложения дизайн е успешно, т. е. пасивността на студента бъде преодолявана с всеки цикъл, А-студентът, В-студентът или С-студентът сам ще поиска да подготви задание, съобразено по вид и степен на сложност с неговата мотивация.

Фигура 11 пък показва строежа на дизайна на академичното обучение, разгледано като архитектура съответно

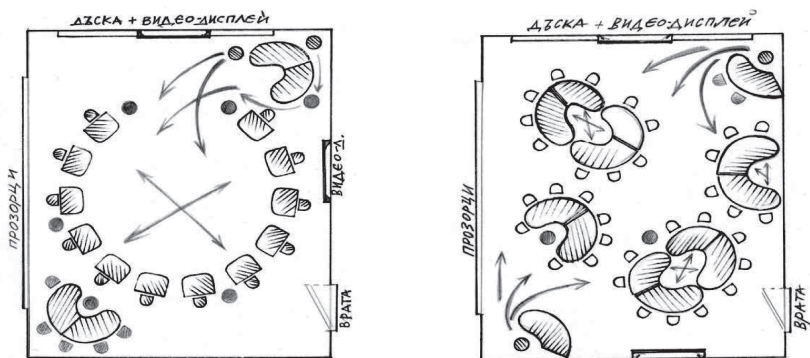


Адаптирано по Morelli, 2009

Фигура 11. Архитектура на дизайна на академичното обучение за съ-създаване на стойността на услугата

на „продукта“ и на „процеса“ на дизайна. Ако използваме маркетинг-микс рамката, създаваният „продукт“ е предметното чрез учебното съдържание обучение, а „процестът“ – алгоритъмът на съ-създаването на стойност в обучението.

Интериорът на учебната зала амфитеатър, показан на Фигура 12-а, съчетава педагогическите дейности „създаване“ и „доставяне“ на знание. Тук идеята „дизайн за съ-създаване на стойност“ е осъществена революционно. За учебното пространство „базата“ на преподавателя в учебната зала е не „център“, а по-скоро периферен акцент. Бюрото за преподавателя, респ. за екипа от преподаватели, е в ъгъла срещу прозорците (дори не до тях), на мястото, което в една академична зала обикновено остава неизползвано. На пръв поглед дизайнът сякаш „е избутал“ преподавателя или екипа от преподаватели встрани, и не на преподавателската катедра, а на едно бюро. Идеята на този дизайн е да разшири обхвата (територията) на преподавателското присъствие по време на занятие и да създаде условия за „физическото разпръскване“ на знанието, като по-ефективна възможност за живота



а) скица на зала тип „амфитеатър“ б) скица на зала тип „конферанс“

Фигура 12. Скици на зали като предметна среда на съвременния дизайн на образователната услуга

му представяне [27]. Всеки преподавател рядко е зад бюрото си или, ако го ползва, лесно може „да го напуска“. Бюрото е „бъбрек“, съставен от два модула и „отворен“ към аудиторията – форма, съзнателно търсена, оптимална за процеса на общуването. Чрез нея преподавателят *трябва* да внушава, че не е „заклучил“ знанието на дъската или на катедрата си и че не води занятието от собствена територия, която студентът да чувства като непристъпна. Или, ударението на дизайна не е нито върху преподавателското бюро, нито в зоната около дъската или интерактивния екран. Дизайнът дава свобода на преподавателя както да се движи из цялата зала, така и да доближава всеки студент поотделно и близостта до него да не е привилегия само на студентите от първите редици. Дизайнът е предназначен да помогне на преподавателя да върне у студента доверието, че двамата са колеги – равнопоставени в процеса на обучението и с еднаква отговорност за неговия успех.

Центърът на залата тип „амфитеатър“ е мястото, предназначено за класа, т. е. за студентите като аудитория (като цяло). Класът е организиран около модулни маси с неподвижни столове, подредени амфитеатрално в средата на залата, една до друга, в отворен към дъската кръг, заемащ половината от помещението. Срещуположният на „преподавателския“ ъгъл е предвиден за по-малка студентска маса, отново отворена към дъската, с нефиксирана функция: масата може да служи за разговор, за обучение „студент-към-студента“ или за работата на малка група с преподавател от екипа.

Фигура 12-б представя интериор на учебната зала тип „конферанс“ за педагогическата дейност „създаване на знание“. Този вид преподаване е насочено главно към работа в групи, без да се нарушава аудиторният принцип, определен от перспективата на дъската. Мобилната форма на модулите позволява разместване на масите по усмотрение или според

конкретната задача, или формат на преподаване в различни конфигурации на сближаване или отдалечаване, по време на занятие. Затова и столовете на всички участници са подвижни (на колелца). Този дизайн е много подходящ за екипното преподаване. Затова „преподавателските бази“ са две, макар и срещуположни, като преподавателят от висшето училище е най-близо до дъската, а представителят на бизнеса е ту от страната на аудиторията, ту показва независимост, ту има свободата да застане, както преподавателят, на всяко едно място, което според него е най-удобното за случая. „Конферансът“ осигурява, според нас, среда за сближаване и на студентите един с друг, и на преподавателите със студентите. В тази зала има и риск: взаимоотношението „преподавател – студент“ да слезе до фамилиарност, която е несъвместима с духа на висшето училище.

3.2.3. Сценарии за дизайн на академичното обучение

За да разберем ролята на студента като реален съ-създател на стойност в процеса на съвместното производство на образователната услуга във висшето училище, възприемаме качествено нов подход към този процес, разработвайки „ориентирани към дизайн сценарии“ [25]. Това ни дава „проспективна“ картина на услугата, която ни ориентира във възможните действия и поведение на студента в бъдеще. Концептуалното съставяне на сценариите извършваме чрез определяне на факторите, за които *допускаме*, че са най-важни в дадения контекст, и ги включваме в картата на сценариите със спецификите на всеки един от тях.

Изпълнението на този дизайн е застрашено от вероятността да настъпи „следваща фаза на пасивността“ – отказ от присъствие на занятие, на което студентът може да е избрал да не бъде както на място, така и в реално време. *(Тук няма да се спираме на възможностите за дистанционно и*

е-обучение, тъй като тях можем да тестваме в „дизайн на живия контакт“.) Причините за това поведение на студента могат да бъдат обективни и/или субективни, но допускаме, че всички се коренят в алтернативната стойност, от която студентът е готов да се откаже (да я жертва), ако предпочете друга – най-добрата – възможност. Казано иначе, това е „разходът“, който студентът прави, като не се възползва от правото си да е там, където обичайно е, когато няма алтернатива.

В този ред на мисли, преди да пристъпим към разработване на сценариите, с помощта на личностния анализ развиваме концептуалното си виждане за „профила“ на студента като равнопоставен субект за дизайна. Двата основни момента, на които опираме това наше виждане, са: 1) очакванията на студента от академичното обучение по даден курс, в частност от отделното занятие, 2) алтернативната стойност на обучението, която е функция от алтернативния разход, т. е. студентът да се откаже от присъствие, избирайки най-добрата възможност „да похарчи“ време и усилия, които иначе би вложил преди, по време на и след занятието.

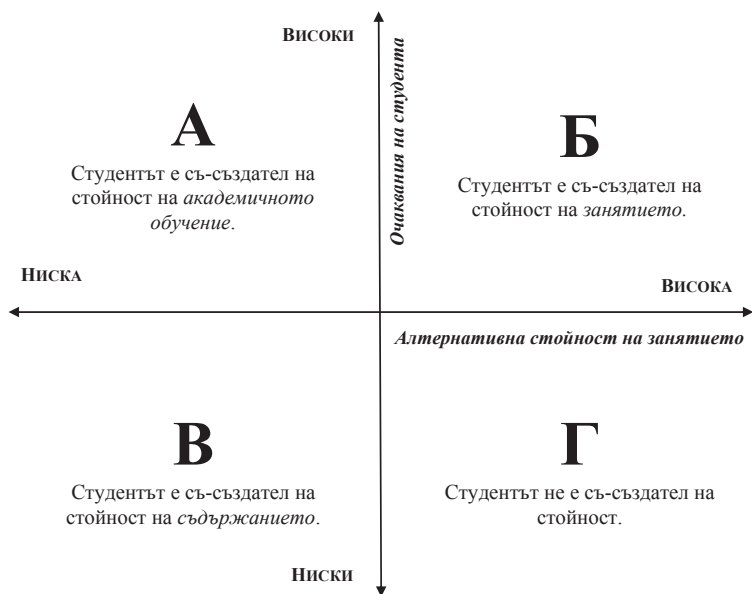
При личностния анализ работим в двете крайности на очакванията – „високи“ и „ниски“. В идеалния случай студентът има високи очаквания, когато изисква: компетентен преподавател педагог, актуално и стойностно учебно съдържание, обзаведена и оборудвана за целите на обучението зала, участие на представители от бизнеса – и всичко това да става в съобразено и с него време, при това на добра цена, която да покрива общото възприето от него качество на цялата образователна услуга във висшето училище. Ако очакванията на студента са ниски, това не означава автоматично, че изискванията му към всичко, изброено по-горе, намалява. При ниското очакване студентът изисква или само добро ниво на общото възприето качество, или за него са важни само някои от чертите на услугата.

По матрицата на личностния анализ, представена на Фигура 13, и съобразно с предложения вече дизайн ще направим опит да разделим „ябълката на раздора“ между преподавателя и студента, респ. между висшето училище и студента: да разделим възприетата стойност на занятието, която по логиката на индукцията е общата възприета стойност на образователната услуга – разликата между фактически възприетата от студента стойност и очакванията му от обучението. За целта уточняваме, че:

- 1) ако очакванията на студента към провеждането на занятието са високи, той може да се включи в съвместното производство на учебното съдържание и да стане съ-създател на стойността на обучението;
- 2) ако очакванията на студента към провеждането на занятието са ниски, той може частично да се включи в съвместното производство на учебното съдържание, без да е воден от желанието да стане съ-създател на стойността на обучението;
- 3) ако алтернативната стойност на занятието е висока за студента, студентът ще предпочете да направи разхода за най-добрата алтернатива на занятието, т. е. може лесно да се откаже от занятието;
- 4) ако алтернативната стойност на занятието е ниска за студента, той не отказва да присъства на занятието.

Ето защо на Фигура 13 показваме четири „персони“ на студента за хипотетични ситуации: как той *би възприел* стойността на занятието при всяка комбинация между очакванията му от занятието и алтернативната за него стойност на това занятие.

Персона „А“ – студентът е с високи очаквания към обучението във висшето училище и алтернативната стойност на



Фигура 13. Личностен анализ на студента

всяко занятие е ниска. В този случай определяме студента като „съ-создател на стойност на *академичното обучение*“, на съвременния дизайн на образователната услуга във висшето училище. Това означава, че той:

- държи на образоването си;
- приема да участва в производството на учебното съдържание;
- има високи очаквания към всеки курс от специалността;
- оценяван е след всяко занятие;
- допълнително е поощряван за постиганите от него резултати,

както и че

- „студентът обучава студента“.

Персона „Б“ – студентът е с високи очаквания, но алтернативната за него стойност на занятието е висока. Тогава

го определяме като „съ-създател на стойност на занятието“. Това означава, че той:

- иска да се образова, но би се възползвал от всяко добро предложение за работа по избраната от него специалност;
- има високи очаквания и от преподавателя, и от учебното съдържание;
- участва в съвместното производство на учебното съдържание, но само на занятията, на които присъства;
- би подготвил задание по темата на избраното занятие, ако бъде поощрен;
- оценяван е и текущо, и в края на семестъра.

Персона „В“ – студентът има ниски очаквания от академичното обучение, но пък алтернативната стойност на отделното занятие е ниска, тогава студентът е „съ-създател на стойност на съдържанието“. Това означава, че той:

- активно търси работа;
- целево би участвал в съвместното производство на съдържанието;
- подпомага преподавателя в подготовката на учебното съдържание, но само ако заданието има практическа насоченост;
- има очаквания най-вече към съдържанието;
- оценяван е текущо, предимно въз основа на резултатите от самостоятелната му работа по заданията.

За разлика от персона „А“, персона „Г“ „не е съ-създател на стойност“ в съвременния дизайн на образователната услуга във висшето училище. Студентът има ниски очаквания към образователната услуга – безразличен е – и висока алтернативна стойност на времето, което би отделил, за да присъства на занятие. Студентът персона „Г“:

- е нает по трудов договор и за него работата има приоритет;
- не би могъл да бъде страна в съвместно производство на учебното съдържание;

- рядко е на занятия и е готов да замени присъствието си с друг ангажимент;
- оценяван е в края на семестъра, често – и след това.

В случай че тук предложеният дизайн на образователната услуга във висшето училище бъде изпълнен, можем да поставим в учебната практика – на основата на личностния анализ и спазвайки симетрията „персона-към-сценарий“ – четири сценария за академичното обучение на студента. Фигура 14 показва тези сценарии в проектен вариант.



Студентът е съ-създател на стойност на академичното обучение

Занятието е с екипно преподаване. Преподавателят е ментор. Академичното обучение е подкрепено с примери от практиката. Практикът участва в занятието, като преподава. Осъществява се съвместното производство на учебното съдържание. „Студентът обучава студента“. Оценяването на студента е от екипа и след всяко занятие.

Студентът е съ-създател на стойност на занятието



Преподавателят е инструктор. Академичното обучение включва примерни задачи и казуси. Практикът подготвя задания, но присъства само на определени занятия. Студентът подготвя само определените му в началото на курса задания по дисциплината и е склонен да се включва в съвместното производство на учебното съдържание. Оценяването на студента е и текущо, и в края на семестъра – от преподавателя, и целево – от практика.

Студентът е съ-създател на стойност на съдържанието

Преподавателят е главният „актьор“. Той е „водещ занятие“. Практикът участва на избрани занятия, но не преподава, а дебатирва. Академичното обучение е подкрепено с примери, предложени от практика. Учебното съдържание е подготвено от преподавателя след консултация с практика. Студентът подготвя само основни задания по дисциплината, определени му в началото на курса. Оценяването на студента е текущо и от преподавателя. Практикът дава субективна оценка общо за класа.



Студентът не е съ-създател на стойност на услугата

Занятието е без екипно преподаване. Практикът е гост-лектор. Академичното обучение е доминирано от преподавателя. Учебното съдържание е подготвено и адаптирано от преподавателя и включва примерни задачи и казуси. Студентът не участва в съвместното производство на съдържанието. Оценяването на студента е в края на семестъра – само от преподавателя.



Фигура 14. Сценарии за съвременен дизайн на обучението на студента, основани на личностния анализ

Ето и „режисьорските бележки“ по тези сценарии:



„Маншон, Полуобувка и Академична брада“

Съвременният дизайн на образователната услуга е основан на екипното преподаване. Той осъществява „големия проект“ за сближаване на академията и бизнеса. Преподавателят е ментор, който наставлява студента на всяка негова стъпка в усвояването на материала по водената от самия преподавател дисциплина. Академичното обучение е допълвано с практическо обучение по проблемите и с реални примери от практиката, под ръководството на представител от бизнеса, съобразено с учебния материал. Студентът има желание да създава стойност в академичното обучение и участва в съвместното производство на учебното съдържание. Това го подготвя да приеме предизвикателството: „студент обучава студента“. След приключване на занятието и преподавателят, и практикът оценяват приноса на студента за производството и доставянето на съдържанието. Пред екипа от преподаватели студентът се проявява в различна светлина и те го включват в допълнителни инициативи – аудиторни, извънаудиторни и практически,



„САЛОН ЗА КРАСОТА“

Преподавателят е „коафьор“, инструктор и експериментатор. Той предлага широка гама от услуги към академичното обучение: 1) развити въпроси, свързани с изследвания по актуални теми, илюстрирани с примери, задачи и казу-

си от практиката; 2) задания, подготвени от представител на бизнеса; 3) интерактивни инструменти за обучение (симулации); 4) с участието на практика – модулни обучения по проблем от дисциплината. Представителят на бизнеса също е инструктор, но подготвя само няколко задания – по определени теми или проблеми. Съвместното производство на учебното съдържание е с участието и на преподавателя, и на практика. В този случай практикът може да се включи в прилагането на общ стандарт за оценка. Студентът „поръчва“, за да консумира подготвеното учебно съдържание. Той е склонен да участва в съвместното производство на съдържанието и за целта подготвя задания, но само тогава, когато ще бъде оценяван, обикновено – текущо и в края на семестъра. Преподавателят поставя оценката, а практикът може да се включи със субективната си преценка или целево – ако студентът го желае.



„В ЧАКАЛНЯТА НА ГАРАТА“

Преподавателят е „началник-гарата“, знае „разписание-то на влаковете, които минават през неговата гара, следи за реда на гарата, за обслужването на пътниците, „позволява влакът да потегли“. Преподавателят е организаторът на курса, отговорен за провеждането на всяко занятие. Той доминира в обучението, като подготвя учебното съдържание след консултация с представителя на бизнеса. Практикът не преподава, но участва в избрани от самия него и съгласувани с преподавателя планирани занятия – рядко, при това в различни роли: той може да бъде „подвижен и активен зрител“, без свое определено място – да говори от студентската скамейка, да стои до или срещу преподавателя; участието му може да

е и в дебат – да опонира на преподавателя и така двамата да демонстрират на студентите как да преодоляват разногласията помежду си. Студентът е „зрител“, но, ако има интерес, може да се включи в съвместното производство на съдържанието, макар и само по избран от него проблем. Оценяването на студента е текущо.



„ЧАНТА, ЧАДЪР И СТУДЕНТ“

Курсът по дисциплината не включва екипното преподаване и в занятията студентът не участва системно. В обучението доминират преподавателят и академичният подход: в определянето на контекста на проблематиката, в разкриването на взаимовръзките между участниците, в прилагането и анализа на моделите, в методическите упражнения. Преподавателят подготвя и учебното съдържание, в което включва примерни задачи и казуси, набавени от вторични източници. Представителят на бизнеса участва като гост-лектор, по своя воля и в удобен за него ден, но пак в графика на курса. Приоритетите на студента са вън от висшето училище. Студентът е оценяван от преподавателя в края на семестъра, много често и след това – в зала, на основата на е-задание или в реално време.

3.3. Съвременният дизайн на академичното обучение

Предложенията ни за съвременен дизайн на образователната услуга във висшето училище имат перспективна насоченост: отправната точка за дизайна е постигането на желания резултат – студентът да е съ-создател на стойност, като

необходимите стъпки за постигането му в очаквания *бъдещ момент* биват набелязвани *сега*. Така че, съгласно принципа на нормативното прогнозиране, можем да определим дизайна като нормативен и да направим чрез него опит, доколкото е възможно, да спрем унаследяването на интертните практики във висшето училище и с това да подпомогнем студента да гради знанията и уменията си, въпреки индустриализацията и на образователната услуга. Това не ни позволява да пренебрегваме исторически създалите се предпоставки за настоящия контекст на услугата – напр. мобилността и миграцията на преподавателския състав, работещ в повече от едно висше училище, или демографския срив, започнал през 90-те години и ударил вече и висшето училище, или да захвърлим като остарели прилаганите досега методики на обучение. Днешният студент трудно възприема абстрактното, без онагледяване представяне на проблематиката [2]. Затова чрез проспективния подход определяме критичните точки на „срещата обучение“ – къде, как и кой ще я осъществи; дефинираме желания резултат, като набелязваме неоспоримите предпоставки, за да конструираме дизайн; детерминираме очакваното му изпълнение – посредством фактическия принос на участниците в него.

В заключение ще повторим тезата на нашата разработка:

Съвременният дизайн на образователната услуга във висшето училище се опира на образа за съвместно произвеждане на услугата – с участието и на преподавателя, и на студента. Ако такъв дизайн е налице, в произвеждането на услугата те заедно ще създават стойност, която студентът да възприеме, а преподавателят да персонализира с имплицитното знание, адресирано към него.

Подчиняваме на симбиозата „преподавател – студент“ този дизайн, за да разкрием тяхната съвместна полза от съз-

даването на стойност на услугата чрез участие в нейното съвместно производство.

Така или иначе, осъществяването на проспективния дизайн, който предлагаме тук, е задача и на преподавателя – като субект, организатор и пряк участник, и на студента – като индивид, който волево изпълнява ролята на съ-създател на стойност на обучението, предназначено за самия него, – а не е задача само на институцията висше училище. В центъра на маркетинговата система на услугата вече е не „студентът-клиент“, а „колективният контрахент“, тандемът „преподавател – студент“. По този начин целите и действията в обучението биват синхронизирани в „момента на истината“ (съвместното създаване на стойност) и ползата от него – обща и за всекиго поотделно. Новият център на производството и доставянето на услугата наложи и нов маркетингов подход и към „процеса“, и към „предметната среда“ на услугата. Затова реализирахме дизайна чрез процеса на огледалното представяне на етапите на подготовка, провеждане и оценка на академичното занятие, като внедрихме този процес в интериора: заменихме студентската скамейка със „скамейката бъбрек“, която улеснява обсъждането и съвместното създаване на стойност (вж. Фиг. 12-б), а и цялото общуване.

Важен момент в разработването на съвременния дизайн е включването на субекта „представител на бизнеса“, за да влязат в действие принципите на екипното преподаване. При ABC анализа оформихме три групи студенти: А – „будни“, Б – „активни“ и В – „дистанцирани“, към които екипът от преподавател и практик да адресира подходящи по вид и по сложност задания, а с това и да персонализира обучението.

В така предложения дизайн обстойно разгледахме ролите, изпълнявани от участниците в съвместното произвеждане на учебното съдържание, което е обектът на взаимодействието между преподавателя, студента и представителя

на бизнеса. Всеки от актьорите предварително подготвя отделно задание по темата на предстоящото занятие. Всеки участник е длъжен да представи изпълнено заданието си за съвместно производство на учебното съдържание, което производство да се осъществи по време на занятието. „Среща взаимодействие“ между актьорите – така обозначихме системите за производство и доставяне на обучението. Синхронността на производство и доставка на услугата, както и поради това тънката граница между тях, ни затрудни да локализираме „момента на истината“ в академичното обучение. Определихме го по линията на взаимодействие в системата за съвместното доставяне на обучението – в която се извършва синтезът и интегрирането на учебното съдържание, а не в системата на произвеждането му – което е представянето на заданията в час (всеки показва каквото е изпълнил).

„Момент на истината“ назовахме всяка точка по линията на взаимодействие от огледалния маркетингов процес, когато при взаимодействието студентът е равнопоставен с преподавателя, с практика, с останалите колеги, за да съ-създават стойност. В случая интеракцията при съ-създаването на стойност за студента означава *равнопоставеност в процеса*.

С настъпването на „момент“ или на поредица от „моменти на истината“ в процеса, непосредствено или след време, студентът започва да разбира екипно преподадения материал и да го осмисля като знание. Разбирането може да съпътства интеракцията, но за да осмисли натрупвания се материал и да го превърне в познание, студентът трябва да порасне в обучението си. Затова всяка съвременна разработка на дизайн на образователната услуга във висшето училище по презумпция не детерминира за студента *равнопоставеност в компетентността*. Прозрението, до което студентът стига при взаимодействието си с динамичните фактори на дизайна

по повод на учебното съдържание, са неговите малки победи по пътя към компетентността. Прозрението му, обаче, може и да не е адекватно без консултацията с преподавател, т. е. ако преподавателят, като носител на имплицитното знание в областта, не „е проверил“ достоверността на разбирането му по време на занятие или след това.

Кой студент би се борил за компетентност (познание) в дадена академична област, ако има възможността да е равнопоставен в процеса на съвременния дизайн на академичното обучение? За да отговорим на този въпрос, очертахме с помощта на личностния анализ четири хипотетични поведенчески сценария на този студент, отчитайки комбинираното въздействие на двете променливи: очакванията на студента от обучението по време на занятие и алтернативната за студента стойност на това занятие. Ако тук предложения дизайн бъде изпълнен, студентът, който би се възползвал пълноценно от неговите преимущества, става и съ-создател на стойност не само на *академичното обучение*, но и на образователната услуга, като цяло, във висшето училище.

Като съ-создател на стойност на *занятието* студентът също може да се възползва, макар и частично, от дизайна. С присъствието си той би допринесъл за осъществяването на модела на екипното преподаване и би утвърдил огледалния процес на този дизайн като успешна рамка за синхронизиране на действията му с тези на екипа преподаватели.

За разлика от предходната хипотетична персона, студентът съ-создател на стойност на *съдържанието* остава периферен за дизайна, но пък участието му в съвместното произвеждане на учебното съдържание е потвърждение на дизайна по смисъл. За този типаж движещата сила на дизайна е не присъствието на място, а взаимодействието по време.

За нас е предизвикателство студентът, който не само не участва в съвместното произвеждане на учебното съдържа-

ние, но като колега в академията не е и създател на стойност. Разработеният тук дизайн отхвърля от структурата си този студент като динамичен елемент, независимо дали той вече е, или още не е игнорирал *всеки* дизайн на академичното обучение. Поради това че не е създател на стойност, е определен в дизайна като пасивен студент, но само за времевите рамки на процеса на дизайна. Всеки следващ семестър е възможност за промяна в тази класификация, защото студентът може да бъде провокиран или да възникнат условия да промени диспозицията си към академичното обучение.

Заклучение

Идеята да предложим модел на съвременен дизайн за академичното обучение, в който ролята на студента да бъде съ-създател на стойност, бе продиктувана от проблемите, пред които ни изправя случаят да сме насрещната за студента страна в обучението му. За преподавателя е предизвикателство да увлече и задържи студента в играта „обучение“, която той води и като носител на имплицитното знание по дисциплината. Студентът идва на занятие, за да научи най-вече онова, което е харесал *извън* висшето училище, а не само това, което е потърсил *вътре* в него (дали това, което е намерил вътре, влиза в общия контекст и дали е отговорило на очакванията му, е друг, също важен, въпрос). Често пъти играта, която преподавателят му предлага, не го удовлетворява и той отказва да участва в нея – престава да посещава занятията. Играта в академичното обучение преподавателят създава заради познанието, което тя носи, докато я играеш. Днес обаче студентът не търси да познава и да разбира *постепенно*, с времето. Той иска да знае *как*, и то *веднага*. Студентът търси интерактивната игра на въпроси и отговори с бърз обективен резултат, който той смята за действителната си оценка.

Студентът, отказал да посещава занятията на един преподавател, не става активен в извънаудиторното обучение, за което същият преподавател му дава свободата, а висшето училище му предоставя необходимите ресурси, за да може сам да набелязва и да проучва актуалните според него въпроси, които накрая трябва да представи на занятие или индивидуално пред преподавателя. Този факт ни поставя пред друг проблем пред дизайна.

И още един: младият преподавател най-често няма достъп до бизнес практиката на локално ниво. Парадоксално е

– особено в сферата на обществените науки, които изискват учебното съдържание да е огледало на фактическото положение – той да работи изцяло с вторична информация. И тук проблемът не е само в институцията висше училище. Преподавателят слепешком, опипом търси най-добрите варианти както за композиране, така и за представяне на подготвеното от него учебно съдържание.

И друг: бизнесът, критикувайки образователната услугата във висшето училище, осъжда *конкретно* преподавателя за това, че, като общо правило, наеманите студенти нямат необходимите основни знания и умения за работа в професионална среда. В тази разработка големият проблем за колаборацията „академия – бизнес“ също предстои да бъде поставен за решаване.

Това, *което е* – статуквото, има много нюанси и остава непостижимо за разработването на модел на дизайна. Заради променливостта на компонентите – според изучаваната предметна област, вида на висшето образование и пр. – модела подчинихме тук на нормативното предвиждане, което признава степента на идеализация на съвременния дизайн на висшето училище. Все пак, без емпирия тези нюанси ще бъдат гола абстракция, тъй като приложимостта на модела, както споменахме, опира не просто до участниците, а до вида, чертите, изискванията и нагласите им.

Предложихме модел за съвременен дизайн на образователната услуга, който събира на едно място с обща цел тримата участника в процеса на академичното обучение по бизнес науки: преподавател-студент-практик. Дизайнът е приложим и за бъдещи емпирични проучвания, чрез които да анализираме статуквото във висшето училище и бизнеса – с оглед именно на дизайна: за да видим дали този тип академично обучение е подходящият. За нас обръщането на перспективата – „от дизайна към проучването“ – е важно, за

да установим по пътя на емпирията нивото на нормативност на дизайна и как да подходим към проученото статукво. С други думи, студентът няма как да бъде изследван предварително, за да бъде съ-создател на стойност, т.е. не можем да го проучваме с цел да правим модел. Но все пак за разработката на дизайна ние *създадохме условията*: с помощта на сценарийния подход за „илюзорно“, хипотетично емпирично изследване. Нашият модел се отнася и до другите активни участници в дизайна – преподавателя и практика, и до контекста на взаимодействието между тях, т.е. моделът спомага за анализ и на другите участници, както и на условията за изпълнението му.

Моделирането е направено по съществуващите световни стандарти за образование и научна компетентност. Затова от бъдещите емпирични изследвания, направени според предложения тук дизайн, ще показват с точност възможните дефицити и разминавания с модела.

Библиография

1. **Вертгеймер**, Макс. *Продуктивное мышление*. Москва: Прогресс, 1987.
2. **Елюл**, Жак. *Униженото слово*. София: Гал-Ико, 2003.
3. **Ченешев**, Д. *Маркетинг на услугите*. София: ТУ, 2004.
4. **Baron**, Steve and Kim Harris. *Services Marketing: Texts and Cases*. 2nd ed., PALGRAVE, 2003, Setting the context, pp. 17–36.
5. **Beery**, Theresa A., Shell, Dustin, Gillespie, Gordon and Eileen Werdman. „The impact of learning space on teaching behaviors“, *Nurse Education in Practice*, vol. 13, 2013: 382–387.
6. **Biggs**, John B. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 3rd ed. SRHE and Open University Press imprint. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.
7. **Bond**, David, Czernekowski, Robert and Peter Wells. „A team-teaching based approach to engage students“. – *Accounting Research Journal*, vol. 25, № 2, 2012: 87–99.
8. **Cooper**, Alan. *The Inmates are Running the Asylum The: Why High-Tech Products Drive Us Crazy and How to Restore the Sanity*. Sams Publishing, 2004.
9. **DeLurgio**, Stephen A. *Forecasting Principles and Applications*. Boston: McGraw-Hill, 1998.
10. **Eihentopf**, Tomas, Kleinaltenkamp, Michael and Janine van Stiphaut. „Modelling customer process activities in interactive value creation“. – *Journal of Service Management*, vol. 22, № 5, 2011: 650–663.
11. **Fisher**, Kenn. „Linking pedagogy and Space“. – Rubida Research Pty, Ltd., 2006, [<https://www.eduweb.vic.gov>].

- au/edulibrary/public/assetman/bf/Linking_Pedagogy_and_Space.pdf, Retrieved: June 2014].
12. **Gersch**, M, Heving, M and B. Schoeler. „Business Process Blueprinting – an enhanced view on process performance“. – *Business Process Management Journal*, vol. 17, № 5, 201: 732–747.
 13. **Gilmore**, A. *Services Marketing and Management*. SAGE Publication, 2003.
 14. **Godet**, Michel. *Scenarios and Strategic Management*. London: Butterworths, 1987.
 15. **Grönroos**, Christian. *Service Management and Marketing: Customer Management in Service Competition*. 3rd ed., John Wiley & Sons, 2007.
 16. **Häkkinen**, Päivi and Raija Hämäläinen. „Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design“, *Internet and Higher Education*, vol. 15, 2012: 231–236.
 17. **Hoffman**, K. D. et al. *Services Marketing: Concepts, Strategies and Cases*. Cengage Learning EMEA, 2009.
 18. **Kasper**, Hans, van Helsdingen, Piet and Wouter de Vries, jr. *Services Marketing Management: An International Perspective*. WILEY: Chichester, 1999.
 19. **Kotler**, P. and K. L. Keller *A Framework for Marketing Management*. 3rd ed., Pearson Education: New Jersey, 2007.
 20. **Leavitt**, Melissa C. „Team teaching: Benefits and challenges“, *Speaking of Teaching*, Stanford University, vol. 16, № 1, 2006: 1–4. [<http://web.stanford.edu/dept/CTL/News-letter/teamteaching.pdf>; Retrieved: 2014].
 21. **Lovelock**, C. and J. Wirtz *Services Marketing: People, Technology Strategy*. 6th ed., PEARSON Prentice Hall, 2007.
 22. **Makridakis**, Spyros G. *Forecasting, Planning, and Strategy for the 21st Century*. New York: Collier Macmillan, 1990.

23. **Mukhtar**, Muriati, Ismail, Mohamed Nazul and Yazrina Yahya. „A hierarchical classification of co-creation models and techniques to aid in product or service design“. - *Computers in Industry*, vol. 63, 2012: 289–297.
24. **Minnis**, Michele and Vera John-Steiner. „The Challenge of Interdisciplinary Education“. In Elizabeth G. Creamer and Lisa R. Lattuca, eds. *Advancing Faculty Collaboration Through Interdisciplinary Collaboration*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, 44–61.
25. **Morelli**, Nicola. „Service as value co-production: reframing the service design process“. – *Journal of Manufacturing Technology Management*, vol. 20 № 5, 2009: 568–590.
26. **Muddie**, P. and A. Pirrie. *Service Marketing Management*. 3rd ed., Butterworth-Heinemann, 2006.
27. **Ng Yew Han**, Andrew, Chee Leong, Lim and Pradeep Kumar Nair. „X-Space model: Taylor’s University’s collaborative classroom design and process“. – *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, vol. 123, 2014, 272–279.
28. **Normann**, R. *Service Management*. 2nd ed., New York: John Willey & Sons, 1992.
29. **Podolny**, Joel M. „The buck stops (and starts) at business school“. – *Harvard Business Review*, June 2009: 1–7.
30. **Scott-Webber**, Lennie. – *In Sync: Environmental Behavior Research and the Design of Learning Spaces*. Society for College and University Planning, 2004. [Digital version 2009].
31. **Shostack**, G. L. „How to design a service“. – *European Journal of Marketing*, vol. 16, January 1982, pp. 49–64.
32. **Zeithaml**, V. and M. Jo Bitner. *Services Marketing: Integrating Customer Focus across the Firm*. 3rd ed., McGraw-Hill, 2003.

33. **Wadkins**, Theresa, Richard L. Miller and William Woznia. „Team teaching: student satisfaction and performance“. – *Teaching of Psychology*, vol. 22, № 2, 2006: 118–120.
34. **Yang**, Zheng, Becerik-Gerber, Burcin and Laura Mino. „A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and Performance“. – *Building and Environment*, vol. 70, 2013: 171–188.

Ваня Сланчева-Банева

СЪВРЕМЕННИЯТ ДИЗАЙН НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА
УСЛУГА ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Рецензент: проф. д-р Септемврина Костова

Художник: Чавдар Гюзелев

Компютърен дизайн: www.mind-print.com

Печатни коли 7,5

формат 60x90/16

Издателство „Рива“

1142 София, ул. „Граф Игнатиев“ № 53, вх. Б

тел.: 0700 13 137

riva@rivapublishers.com

www.rivapublishers.com

ISBN 978-954-320-478-6